

UNIVERSITE DE PARIS — FACULTE DES LETTRES

Méthode d'Enseignement des Langues Etrangères aux Adultes

THESE POUR LE DOCTORAT D'UNIVERSITE

PRÉSENTÉE A LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

PAR

Menachem BRONSTEIN

PARIS

LIBRAIRIE LIPSCHUTZ

4, Place de l'Odéon (6^e)

1937

ERRATA

- Page 9, ligne 11, *au lieu de* : longs ; *lire* : longis
- Page 9, ligne 25, *au lieu de* : langue ; *lire* : langue,
- Page 10, ligne 7, *au lieu de* : concerning education ; *lire* : Concerning Education
- Page 13, lignes 5-6, *au lieu de* : apprendre la grammaire ; *lire* : l'apprendre
- Page 13, ligne 30, *au lieu de* : entourent. ; *lire* : entourent,
- Page 14, ligne 42, *au lieu de* : of ; *lire* : in
- Page 22, ligne 34, *au lieu de* : hätten ; *lire* : hätte
- Page 26, ligne 31, *au lieu de* : (1) ; *lire* : (5)
- Page 40, ligne 1, *au lieu de* : ouvrak'a ; *lire* : ouvrak'ah
- Page 40, ligne 37, *au lieu de* : Anah'nou ; *lire* : Anou
- Page 44, lignes 5-6, *au lieu de* : abondent en détail ; *lire* : abonde en détails
- Page 49, ligne 17, *au lieu de* : par ; *lire* : pas
- Page 51, ligne 11, *au lieu de* : Jack ; *lire* : Jane.
- Page 52, lignes 25 et 27, *au lieu de* : Nominatif ; *lire* : Nominativ
- Page 52, ligne 31, *au lieu de* : Gardiners, ; *lire* : Gardiners
- Page 55, ligne 17, *au lieu de* : Librum ne claudis ; *lire* : Librumne claudis ?
- Page 79, ligne 3, *au lieu de* : aujourd'hui ? ; *lire* : Aujourd'hui ?
Lundi ?
- Page 106, ligne 10, *au lieu de* : mêmes et les autres, comprennent ;
lire : mêmes et les autres, comprennent
- Page 106, ligne 31, *au lieu de* : de la phonétique ; *lire* : de phonétique
- Page 110, ligne 30, *au lieu de* : diants : ; *lire* : diants ;
- Page 112, ligne 19, *au lieu de* : question ; *lire* : questions
- Page 117, ligne 21, *au lieu de* : première, ; *lire* : première

- Page 121, ligne 2, *au lieu de* : chomer ; *lire* : chomér
Page 130, ligne 16, *au lieu de* : Movements ; *lire* : Movement
Page 131, ligne 25, *au lieu de* : vivante ; *lire* : vivante.
Page 133, ligne 19, *au lieu de* : Hakarmet ; *lire* Hakarmel
Page 141, ligne 7, *au lieu de* : avec ; *lire* : envers
Page 141, ligne 17, *au lieu de* : conserver ; *lire* : converser
Page 143, ligne 12, *au lieu de* : penser ; *lire* : travailler
Page 155, ligne 10, *au lieu de* : de ; *lire* : de la
Page 156, ligne 6, *au lieu de* : de ; *lire* : des
Page 157, ligne 17, *au lieu de* : Menahem Naor ; *lire* : Naor Menahem.
-

THÈSE

POUR LE DOCTORAT D'UNIVERSITÉ

Méthode d'Enseignement des Langues Etrangères aux Adultes

THESE POUR LE DOCTORAT D'UNIVERSITE

PRÉSENTÉE A LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

PAR

Menachem BRONSTEIN

PARIS

LIBRAIRIE LIPSCHUTZ

4, Place de l'Odéon (6°)

1937

La Faculté n'entend donner aucune approbation
ni improbation aux opinions émises dans les
thèses; ces opinions doivent être considérées
comme propres à leurs auteurs.



A MA FEMME

PRÉFACE

Le système exposé ici se base sur l'expérience de quatorze années de travail pratique dans l'enseignement de la langue hébraïque aux adultes.

Je me suis efforcé d'expliquer toutes les voies que j'ai suivies, et de mettre en lumière les obligations auxquelles sont astreints les pédagogues au cours de leur enseignement.

Ce petit ouvrage est destiné aux pédagogues qui s'intéressent aux problèmes de l'enseignement des langues, et je le sou mets à leur jugement.

M. B.

INTRODUCTION

La question de l'enseignement des langues étrangères est, sans doute, aussi ancienne que l'existence des relations sociales, économiques, politiques et scientifiques entre les hommes ne parlant pas la même langue.

Dans la Bible déjà, nous trouvons mention de cas très caractéristiques où l'on usait de langues étrangères. Par exemple, dans la légende de Joseph : quand celui-ci rencontre pour la première fois ses frères en Egypte et n'a pas le courage de leur avouer son origine véritable, il se sert de la langue du pays où il vit, et parle à ses frères à l'aide d'un interprète (1).

Un autre cas, également fort original, se trouve dans le deuxième livre des Rois et dans le livre du prophète Isaïe : « *Le roi d'Assyrie envoya de Lakis à Jérusalem, vers le roi Ezéchias, Tharthan, Rab-Saris et Rab-Schaké avec une puissante armée...* » Rab-Schaké leur dit : « *Dites à Ezéchias : ainsi parle le grand roi, le roi d'Assyrie... Monte contre ce pays et détruis-le.* » Eliakom, fils de Hilkija, Schebha et Joach, dirent à Rab-Schaké : *Parle à tes serviteurs en araméen, car nous le comprenons ; et ne nous parle pas en langue judaïque aux oreilles du peuple qui est sur la muraille* » (2).

Troisième fait emprunté également à la Bible : Dans le livre d'Esther, nous trouvons que le roi Assuérus avait donné des ordres à toutes les provinces du royaume, à chaque province selon son écriture et à chaque peuple selon sa langue (3).

On voit par là qu'aux temps les plus anciens, différentes causes avaient contribué à la nécessité, pour tel peuple, d'étudier la langue de tel autre peuple. « *Voilà pourquoi, à toutes les époques où l'on a voulu exercer une action commune sur les hommes de différentes*

(1) Genèse, chap. 42, 23.

(2) II Rois, chap. 18, 17-29 et Isaïe, chap. 36, I-15,

(3) Esther, chap. I, 22 ; chap. 3, 12 ; chap. 8, 9.

nationalités, les associer dans une commune pensée et les diriger vers un but commun, on s'est efforcé d'établir entre eux une langue commune » (1).

Il est clair que la question des langues occupait jadis et doit occuper maintenant une des places les plus importantes dans la culture humaine en général, et chez chaque peuple en particulier. Mais jusqu'à présent, l'étude des langues étrangères est demeurée le privilège des classes supérieures.

Au cours des derniers siècles, parallèlement au développement de certains domaines scientifiques et des moyens de communication entre les différents peuples, s'est accru le besoin d'étudier les langues étrangères.

L'idée a pris corps qu'une langue étrangère devait être étudiée dans chaque maison, — que tout homme devait savoir une langue étrangère, en dehors de sa langue maternelle. Grâce à cela, beaucoup d'hommes de science, anciennement et présentement, se sont préoccupés de savoir comment doit être enseignée une langue et quel est le chemin le plus court pour l'apprendre. Déjà au début de la deuxième moitié du xix^e siècle, était répandue l'opinion que si la mère doit être l'institutrice des enfants dans le domaine de l'éducation générale, elle doit l'être également dans celui des langues étrangères (2) ; car l'enfant, grâce aux conversations directes entre lui et sa mère, grâce à l'intérêt de la vie quotidienne, peut apprendre la langue nouvelle aussi facilement que la langue maternelle.

De façon générale, les théoriciens en matière pédagogique se sont occupés très sérieusement du problème de l'enseignement des langues étrangères. Comment une langue doit-elle être enseignée aux enfants ? Telle est la question principale sur laquelle s'est concentrée l'attention de nombreux pédagogues et psychologues.

Arrêtons-nous à quelques-uns de ces systèmes et efforçons-nous de trouver les procédés psycho-pédagogiques applicables à l'art d'enseigner les langues étrangères.

On peut dire que le premier qui ait compris la psychologie de l'étudiant, le premier qui ait perçu toute la difficulté d'apprendre une langue étrangère, est J. Comenius. En précurseur, il en vient à la conviction que l'étudiant doit *voir* ce qu'il veut dire, doit imaginer le mot grâce à la forme, à l'image et à l'impression, c'est-à-dire que la notion doit éveiller l'objet, et *vice versa*.

(1) Michel CHEVALIER, *La Sociabilité, l'enseignement des langues étrangères*, p. 11.

(2) C. MARCEL, *Premiers principes d'éducation à l'étude des langues*, p. 219.

J. A. Comenius apparaît comme le premier pédagogue réformateur de son temps dans l'enseignement des langues étrangères ; il pose le premier jalon sur la grande route qui conduit à la méthode directe. Voici ce qu'il expose dans son précieux livre :

« C'est une chose qui parle de soy mesme, que la vraye et propre façon d'enseigner les langues n'a pas esté bien recogneue ès Escoles jusques à présent. La plupart de ceux qui s'adonnayent aux lettres s'envieillis soyent en l'estude des mots, et on mettait dix ans et d'avantage à l'estude de la seule langue latine... La jeunesse estait détenue quelques années durant, voire surchargée d'une infinité de préceptes de grammaires longs, embrouillés, obscurs et pour la plus grand part inutiles. C'estait là la première croix. Puis après durant ce temps là on l'apposteloit par manière de dire des noms des choses sans les choses mesmes, c'est à dire, on ne leur montrait, ni les choses qu'il faloit exprimer par ces mots là, afin que l'impression en fust et plus aisée et plus ferme, et s'en fist avec une utilité plus évidente, ni la liaison des mots qui est propre à chaque langue, l'un et l'autre avec une erreur manifeste... C'est donc esté une chose grandement à désirer qu'on eust dressé quelque épitome de toute la langue en telle sorte que tous les mots et toutes les phrases qu'elle a, estants recueillir en un corps, peussent estre apprises en fort peu de temps, et sans beaucoup de travail, et donner un passage facile, plaisant et afleuré aux écrivains qui traitent des choses...

Sieur Isaac Habrecht a écrit... on pourrait beaucoup plus aisément apprendre tous les mots d'un abrégé de la langue où tous les fondements seroyent contenus (1)... »

Comenius nous donne une image très claire de la situation dans laquelle se trouvait au ^{xvii}^e siècle, l'étude des langues étrangères, et du chemin qui peut en faciliter, d'après lui, l'enseignement. Pour que la langue soit apprise facilement, constate-t-il, elle doit être saisie d'une façon vivante, elle doit être en accord avec la vie. La langue vivante doit remplacer les règles trop abstraites de la grammaire et les textes difficiles sur lesquels se basait l'enseignement donné aux jeunes générations de son temps.

La nouvelle méthode de J. A. Comenius consistait à faire apprendre les langues par phrases et non seulement par mots isolés : il voyait que le mot seul ne donne pas à l'étudiant la pensée complète, et que l'étude de la grammaire ne lui procure pas le moyen de composer une phrase. Selon Comenius, la langue étudiée doit contenir

(1) *Janua Linguarum Reserata Aurea*, pp. 3, 4, 9, 10.

les mots les plus usuels, ceux que nous pouvons utiliser journellement.

La base jetée par Comenius s'élargit avec le temps de plus en plus. Peu après, comme nous le verrons plus loin, l'opinion s'était établie que pour étudier une langue étrangère, il fallait le faire de la manière proposée par J. A. Comenius. Voici ce que nous lisons dans l'ouvrage de John Locke (1632-1704), *Some Thoughts concerning education* :

« *People are accustomed to the right way of teaching that language (French), which is by talking it into children in constant conversation, and not by grammatical rules. The Latin tongue would easily be taught the same way, if his Tutor, being constantly with him, would talk nothing else to him, and make him answer still in the same language. But because French is a living language, and to be used more in speaking, that should be first learned, that the yet pliant organs of speech might be accustomed to a due formation of those sounds, and he get the habit of pronouncing French well, which is the harder to be done the longer it is delayed (1).* »

La langue étrangère doit être enseignée par l'entretien et non par les règles grammaticales ; elle doit être parlée, exercée, employée.

« *The language were made not by rules or art, but by accident, and the common use of the people. And he that will speak them well, has no other rule but that ; nor anything to trust to, but his memory, and the habit of speaking other the fashion learned from those, that are allowed to speak properly, which in other words, is only to speak by rote (2).* »

Une langue, d'après Locke, ne peut être enseignée selon des règles composées d'avance ou des mots artificiellement préparés. Autrement dit, une langue doit venir accidentellement, et le langage doit devenir une habitude. Il pénètre en nous à mesure que nous l'utilisons ; par la conversation, qui est elle-même vivante, l'appareil humain s'habitue à la prononciation exacte et à la juste construction grammaticale de la phrase. Avant tout, pense Locke, vient le langage naturel, le langage commun ; ensuite, quand l'enfant sait comment se servir des mots, on peut lui enseigner la lecture (3).

C. Marcel, remarquable pédagogue, trouve à son tour qu'étudier une langue, c'est enseigner à l'imiter, c'est reproduire des sons

(1) J. LOCKE, *Some thoughts concerning education*, p. 284.

(2) *Ibid.*, p. 299.

(3) When he can talk it is time he should begin to learn to read. *Ibid.*, p. 270

en lettres. Pour savoir imiter une langue, on doit l'entendre jusqu'à ce que l'oreille se soit habituée à la saisir ; et peu à peu l'homme commence à l'utiliser (1). Pour cette raison, C. Marcel pense que la famille, et surtout la mère, est capable de devenir la meilleure monitrice pour enseigner une langue (2).

B. Lévy, donne une image très caractéristique de la lutte des idées entre les pédagogues à son époque, idées qui n'ont pas vieilli jusqu'à présent :

« D'un côté, écrit B. Lévy, vous entendrez dire : *Etudiez la grammaire, c'est la base de tout enseignement linguistique. Erreur, répond-on de l'autre côté, vos règles sans fin troublent les jeunes esprits et ne les éclairent pas ; votre temps se passe en vaines discussions, vous fatiguez les enfants par de longues théories, au bout desquelles ils n'ont pas acquis l'habitude de faire une seule phrase allemande. Mais, diront les premiers, avec vos phrases banales, usuelles ou pratiques, comme vous les appelez, vous détournez les bons élèves de votre enseignement....*

« Dans quel ordre faut-il exposer les règles de la grammaire ? Par où commencer et par où finir ? Est-il nécessaire de décliner d'abord ou bien de conjuguer ? Si vous débutez par la déclinaison, combien en proposer ? Est-ce deux, trois ou plus encore ? Les uns proclament la déclinaison facile, très facile ; d'autres difficile, très difficile (3)... »

Ainsi, nous voyons qu'au XIX^e siècle, l'idée de la méthode directe n'était encore qu'un projet pour les uns, alors que pour les autres elle constituait déjà une base inébranlable. Néanmoins, B. Lévy ne s' imagine pas qu'il y ait là une idée qui pourrait remplacer celle de l'enseignement par la méthode directe. « Il faut, écrivait-il, *enseigner une langue étrangère comme la nature elle-même enseigne la langue maternelle* (4) ». L'opinion de B. Lévy est proche de celle de C. Marcel, qui affirme que la langue étrangère doit être apprise parallèlement à la langue maternelle.

Un peu différente est l'idée de P. Kuhff. Celui-ci trouve que la langue étrangère doit être enseignée de manière à ce que l'étudiant puisse commencer à la parler ; il faut qu'il ait la possibilité d'entendre la langue enseignée d'une façon vivante. P. Kuhff trouve que nous devons commencer notre travail d'enseignement non par des

(1) *Premiers principes d'éducation à l'étude des langues*, p. 265.

(2) *Ibid.*, p. 219.

(3) B. LÉVY, *De l'enseignement des langues vivantes en France*, pp. 28-33.

(4) *Ibid.*, p. 33.

conversations directes, mais par des objets, des actes et des faits que nous pouvons imaginer et dont nous pouvons ensuite vérifier l'existence au moment voulu. Autrement dit, nous devons choisir les appellations des choses qui nous entourent, et sur cette base développer nos leçons. « *La première phrase de la langue* », selon l'opinion de P. Kuhff, « *est d'imiter un fait actuel, celui du moment présent, et à la personne de celui qui parle* (1) ».

P. Kuhff voit que les choses qui entourent l'homme éveillent le désir d'en parler, et il propose d'en faire la base de notre enseignement :

« *La pensée, écrit P. Kuhff, ne se portera que sur les actes des êtres qui l'entourent et sur les siens propres d'un passé récent, ceux de ce matin, ceux d'hier, ou d'un futur tout aussi rapproché, ceux de demain, de ce soir* (2) ».

L'homme parle avant tout des questions qui le touchent lui-même. « *On commence par parler de soi, on dit ses désirs, ses besoins* », écrit P. Kuhff plus loin (3).

Ailleurs, P. Kuhff dit qu'enseigner les langues étrangères vivantes, parlées, est le problème des débuts, et que les conversations doivent être conduites selon un programme composé d'avance (4). Il propose que « *la langue vivante parlée débute par le verbe qui est donc à la fois l'unité onomatique et l'unité grammaticale d'où partent en même temps et l'étude des mots et l'étude des faits de grammaire* (5) ».

P. Kuhff reconnaît que l'enseignement d'une langue étrangère ne peut être semblable à celui de la langue maternelle et à son avis, nous saisissons une langue étrangère, en dehors des conversations, au moyen d'exercices pratiques et de l'effort utile pour passer du savoir au pouvoir (6) ; autrement dit, nous devons savoir certains mots ou la langue entière avant de pouvoir nous en servir — chose un peu difficile (7).

(1) *La méthode des langues vivantes parlées*, p. XIII.

(2) *Ibid.*, p. XIII.

(3) *Ibid.*, p. 282.

(4) *Le principe et la méthode de l'enseignement scolaire des langues vivantes*, 1^{re} partie, p. 6.

(5) *Ibid.*, p. 57.

(6) *Ibid.*, p. 6.

(7) Il est nécessaire de nous rendre compte qu'autant il est difficile de limiter notre compréhension des choses, des objets, des sons, autant il l'est de limiter notre manière de penser ; quand nous apprenons une langue étrangère, nous devons nous efforcer d'être tels que nous sommes, de nous exprimer suivant nos

Nous rencontrons une opinion analogue à celle de P. Kuhff chez Logeman, dans son ouvrage, *L'enseignement des langues modernes*. « Il faut, écrit cet auteur, étudier d'abord, dans une langue étrangère, le langage parlé de tous les jours (1) ». En ce qui concerne la grammaire, il estime que l'on doit d'abord apprendre la grammaire d'une façon inductive, comme corollaire et comme généralisation des faits observés pendant la lecture. Une étude systématique sera réservée pour la fin (2).

Chez L. Vernols et F. Gouin, nous trouvons des idées absolument différentes de toutes les précédentes.

Le premier s'arrête très sérieusement sur la signification du livre et consacre beaucoup d'attention aux leçons de notations phonétiques. « Le livre, écrit L. Vernols, a pour but non seulement d'étudier la langue parlée et la langue écrite, mais encore de faciliter le travail personnel de l'élève ». Il voit dans le livre le complément du pédagogue. Il est sûr que le livre peut remplacer la voix vivante du professeur. Quand le livre contiendra, en plus du texte, toutes les indications phonétiques usuelles, l'étudiant apprendra non seulement à parler et à écrire, mais aussi à prononcer avec exactitude.

Plus loin, L. Vernols estime que « notre abord, pour enseigner une langue nouvelle, doit être limité dans une certaine mesure », c'est-à-dire que nous devons partager notre travail en un certain nombre de leçons qui contiennent tous les termes essentiels de la langue courante, classés par sujets, d'après un « plan encyclopédique élémen-

désirs ; c'est-à-dire que la leçon doit renouveler en nous l'impression reçue pendant l'étude précédente et maintenir la liaison des idées.

Pour enseigner une langue étrangère, il est plus facile de toucher aux choses qui font sur nous une impression vivante, en contact avec notre fantaisie et avec les impressions que nous recevons dans le local d'études ou hors du local. Au commencement, nous pourrions nous arrêter sur les objets qui nous entourent, car tout ce qui nous entoure peut occuper notre attention, et ce qui occupe notre attention nous force à nous exprimer au moyen du langage. Notre devoir est de savoir éveiller chez nos élèves le désir d'exprimer leurs impressions dans la langue nouvelle, dès leurs premières rencontres avec le professeur. Car le désir de parler vient de différentes causes, comme viennent l'habitude, le besoin individuel et l'impression individuelle et subjective, qui nous obligent à exprimer nos sensations et nos sentiments au moyen d'un langage. Mais toutes nos impressions qui, à leur tour, éveillent en nous des émotions, nous les recevons grâce à ce qui nous entoure : « le langage découle des conditions de la vie commune, des lois de l'expression des émotions, de la structure de l'intelligence » (H. DELACROIX, *Le Langage et la Pensée*, p. 47).

(1) P. 1.

(2) *Ibid.*, p. 8.

taire », dont nous devons nous servir. L. Vernols pense que nous devons entendre systématiquement la langue étrangère, que chaque degré d'étude doit avoir son utilité ; de cette manière, nous passerons d'un degré à l'autre, en apprenant les expressions relatives au corps humain et à ses parties, à la nourriture de l'homme, à son travail, à sa demeure, à ses vêtements, etc., etc. (1).

Une idée semblable se retrouve chez F. Gouin. Celui-ci suppose que la méthode d'enseignement de la langue sera subdivisée en quinze ou vingt séries, et que chaque série le sera en d'autres plus petites, devant englober en tout jusqu'à cinquante ou soixante séries (2). Chaque série doit contenir une certaine partie de la langue que nous employons tous les jours :

« Les séries ont pour objet les faits que présentent : l'homme, le quadrupède, l'oiseau, le reptile, l'insecte, la plante, les éléments. Les espèces qui entrent dans chacune de ces grandes divisions forment la matière des séries. Ainsi, les éléments donnent la série du fleuve, la série de la mer, la série de l'orage, la série du soleil... C'est un traité de cosmographie et de physique élémentaire. La plante donne la série de la vigne, la série du pommier, la série du blé (3).... »

Gouin exige que les leçons contiennent un grand nombre de verbes, car le verbe, dit-il, joue le premier rôle dans le langage humain (4). Il préfère aussi la parole parlée à la parole lue et à la parole écrite (5). Néanmoins, il affirme que le professeur doit lui-même parler sans cesse et « faire parler l'élève le moins possible (6) ».

De tous côtés, nous entendons dire par différents pédagogues : « Parlez et faites parler (7) ». « Learn to speak by speaking (8) », etc.

Nous pouvons ainsi constater que les théories indiquées plus haut, constituent une sorte de sommaire du développement théorique de l'enseignement des langues étrangères vivantes, de la première moitié du dix-septième siècle à nos jours, et nous voyons qu'aujourd'hui encore on répète la même phrase : « Parlez et faites parler », étudiez

(1) L. F. VERNOLS, *L'initiation pratique et rationnelle au français parlé*, pp. I-VIII.

(2) F. GOUIN, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, p. 53.

(3) *Ibid.*, p. 46.

(4) *Ibid.*, p. 54.

(5) *Ibid.*, p. 146.

(6) *Ibid.*, p. 146.

(7) PINLOCHE, *La nouvelle pédagogie des langues vivantes*, p. 19.

(8) Michaël WEST, *Language of education*, p. 103.

la langue de tous les jours », etc. Ces mots d'ordre datent d'une période où s'élevaient de nombreuses discussions, autant sur la nécessité d'apprendre les langues étrangères que sur la manière de les enseigner. Nous pouvons en tirer la conclusion, d'ailleurs familière, que l'idée d'enseigner une langue par la pratique de cette langue est très ancienne. Plus ancienne même que la théorie de l'enseignement des langues. La méthode directe qui a été créée découle de la méthode pratique vivante qui, elle, existait depuis très longtemps. Des familles riches s'étant trouvées en rapport avec des familles de pays étrangers, pour des raisons soit pratiques soit scientifiques, ou encore grâce aux traditions aristocratiques, avaient fait étudier aux enfants une langue étrangère. D'habitude on recourait aux services d'un instituteur ou institutrice originaire du pays en question.

Ces pédagogues utilisaient leur langue maternelle, parce qu'ils n'en savaient point d'autre et, de cette manière, se faisaient comprendre des enfants, qui s'habituèrent peu à peu à la langue nouvelle, s'accoutumaient à l'entendre, à l'imiter et enfin à la parler comme leurs instituteurs eux-mêmes.

Cette méthode spéciale devrait pénétrer à l'école, non seulement dans certaines classes, mais dans le système pédagogique général. Jusqu'à présent, cette même méthode, — avec des variations dues à différents pédagogues et investigateurs qui travaillent dans divers domaines psycho-pédagogiques, — n'était employée que théoriquement et restait fort peu utilisée dans la vie courante.

La conception de la « Méthode directe » est très élastique. Dans la notion de « Méthode directe », nous englobons le fait que l'enseignement d'une langue étrangère, conformément aux idées de Locke, Lévy, Pinloche, etc., doit se faire au moyen de la conversation, par des causeries, comme s'enseigne la langue maternelle, celle que le peuple emploie dans la vie courante, alors que d'autres pédagogues estiment que la méthode doit être artificielle. La notion de la « Méthode directe » diffère selon le point de vue de chacun.

Après la théorie, efforçons-nous d'élucider la pratique de la « Méthode directe » et de voir comment doit être dirigé l'élève. Arrêtons-nous sur quelques méthodes proposées par des pédagogues et déjà mises en pratique. En voici des exemples :

Premier exemple

PREMIÈRE LEÇON (1^{re} PARTIE)

(Disque N° W. 802)

Mots :

Monsieur	Madame
Le monsieur	La dame
L'homme	La femme
Le tableau	La table
Le mur	La porte

Je suis

il est

elle est

oui

non

Phrases :

*M. Blanc, professeur.**Je suis M. Henri Blanc. Blanc est mon nom.**Henri est mon prénom. Je suis professeur.**Qui est professeur ?**M^{me} Blanc. — M. Blanc est professeur.**M. Blanc répète. — Qui est professeur ?**L'élève répète. — M. Blanc est professeur.**M. Blanc. — Bien. Qui est élève ?**L'élève. — Je suis élève.**M. Blanc. — Bien. Très bien. Voici M^{me} Blanc. Elle est ma femme.
M^{me} Blanc est une dame.*PREMIÈRE LEÇON (2^e PARTIE)

Prononciation :

La dame, femme, table, classe ; — et, élève, répète, est, elle, est, crayon ; — te, de, je, livre ; — mais, voici, il, six, oui, huit, homme, porte, phonographe, mur, une, blanc, plancher ; — leçon, mon, plafond, un, cinq.

Grammaire :

« Monsieur » est un mot ; — « homme » est un mot ; — « je » est un mot ; — « mari » est un mot de deux (2) syllabes : « ma » est

une syllabe, « ri » est une syllabe ; — phonographe est un mot de quatre syllabes : pho-no-gra-phe ; — homme est un nom ; — dame est un nom ; — table est un nom ; — cahier est un nom (1)...

Dans l'introduction de M. Weill, nous lisons :

« Pour comprendre le français, l'emploi du phonographe habituera l'oreille aux sons des mots et au rythme de la phrase (2). »

Autrement dit, M. Weill croit qu'un phonographe inanimé peut remplacer la parole vivante. C'est une question très difficile à discuter ici, car elle présuppose un débat sur la différence entre la voix humaine et la voix artificielle. Le son vivant saisi par l'oreille diffère du son qu'apporte le métal ; de plus, les sons obtenus par le phonographe sont assez faibles, mais on peut, il est vrai, les amplifier par divers moyens. Ensuite, le son du phonographe est toujours un peu artificiel ; et il manque au phonographe l'accent, le geste, le rythme, la nuance vivante.

En outre, il subsiste une foule d'autres questions fort compliquées, relatives à l'enseignement de la langue ; la psychologie de l'enseignement, la manière de transmettre le son vivant par la voix, l'influence de la personnalité, le contenu de la conversation, la suggestion et, enfin, la classe tout entière. M. Weill croit-il que le phonographe à lui seul assumera la tâche d'enseigner les langues étrangères ?

Il est clair que le mot ne doit pas être seulement entendu, mais expliqué ; il doit être accompagné de gestes et de mimique ; il est rendu par le ton particulier. Le mot est mieux retenu quand il se transmet de la bouche du maître à l'oreille de l'étudiant de manière à faire en même temps saisir sa signification ; quand l'étudiant reçoit le mot simultanément avec l'impression et l'image, il en garde le son vivant.

L'idée de M. Weill est sans doute de créer une certaine méthode directe artificielle, en même temps moins chère et plus pratique pour l'étudiant. Malheureusement, les disques resteront des disques et ne pourront supplanter en aucune manière la voix vivante du professeur.

Et maintenant, nous passerons à la leçon même : qu'est-ce que la première leçon pour nous ? A quoi nous sert-elle ? Pour qui cette méthode est-elle créée ? Pour l'adulte ou pour l'enfant ?

(1) Louis WEILL, *Leçons de français*, t. I, pp. 9, 10, 11.

(2) *Ibid.*, p. 4.

Il est difficile de répondre à la première question ; et nous trouvons la même difficulté à la deuxième.

Habituellement, quand un adulte étudie une langue étrangère par le phonographe, il se trouve loin d'une école, par conséquent loin d'une classe ; nous ne comprenons donc pas la nécessité de donner à l'étudiant adulte des mots comme : le tableau, le professeur, l'élève, la classe, etc. Même si l'étudiant se trouve en classe, ces mots ne sont pas de première nécessité.

Si la leçon est destinée spécialement aux enfants, quelle nécessité y a-t-il de donner des mots comme : ma femme, mon mari, madame, la dame, la femme... dans une même leçon, et surtout dans la première ?

Les mêmes questions peuvent être posées à propos de la grammaire. Ici, également, nous devons admettre que l'adulte qui sait se servir d'un phonographe sait aussi se servir d'un dictionnaire pour étudier la signification des mots inconnus ; il a donc, sans doute, appris ce qu'est un nom, une syllabe, etc. Il en est de même, d'ailleurs, du petit écolier qui, lorsqu'il commence à étudier une langue étrangère, a reçu auparavant une certaine préparation grammaticale ; il sait ce qu'est un nom ; il connaît les exercices de prononciation. Nous voyons que M. Weill a recherché pour l'étudiant un procédé spécial qui lui permette de répéter plusieurs fois les mêmes voyelles, ou des voyelles différentes mais à prononciation identique. Dans ce but, il a assemblé des mots de significations différentes, sans aucune liaison entre eux, qui doivent être répétés. Pourquoi ?

Du moment que le mot ou la phrase entière parvient à l'ouïe, chaque syllabe et aussi chaque voyelle et consonne doivent être perçues clairement et exactement ; il est donc superflu de fatiguer l'étudiant par des mots supplémentaires sans importance. L'étudiant ne s'intéresse jamais aux compositions qui suivent :

La dame, femme, table...

et, élève, répète...

le, de, je, livre...

Nous ne pouvons être satisfaits de cette leçon et nous ne saurions croire au succès de l'idée proposée par M. Weill, car, selon nous, la base de l'enseignement d'une langue doit être, dès le début, l'intérêt inspiré par le langage direct, susceptible d'être immédiatement utilisé, et passant instinctivement d'homme à homme, de bouche en bouche, d'oreille à oreille. Nous savons que le système vivant a assez de défauts — nous les signalerons lorsque nous examinerons les choses du côté pratique. Pour le moment, nous pouvons dire d'une

langue morte, qu'elle ne se transmet pas de la bouche à l'oreille. Comment dès lors peut-elle être entendue ?

Deuxième exemple (1)

LEÇON I

I. — *Mouvements et actions*

Exercice ayant pour but de familiariser l'oreille des élèves avec des sons français immédiatement intelligibles.

A) Les mouvements seront exécutés et énoncés d'abord par les professeurs, deux par deux, en marquant avec soin l'opposition. On répètera chaque groupe plusieurs fois de suite, afin d'en rendre le sens bien intelligible aux élèves. Ceux-ci se borneront à écouter :

<i>Je me lève.</i>	<i>J'avance.</i>
<i>Je m'assois.</i>	<i>Je recule.</i>
<i>Je marche.</i>	<i>Je me baisse.</i>
<i>Je m'arrête.</i>	<i>Je me redresse.</i>

B) Cette même série sera reprise sous forme de commandements que les élèves exécuteront d'abord individuellement, puis collectivement, sans parler eux-mêmes.

I. Monsieur X. (<i>nom réel</i>)	Levez-vous. (<i>Au besoin prendre l'élève par la main</i>).
Mademoiselle X.	Asseyez-vous. <i>Bien.</i>
	Marchez.
	Arrêtez-vous. <i>Bien.</i>
	Avancez.
	Reculez. <i>C'est bien, M. X.</i>
	Mademoiselle X.
	Baissez-vous.
	Redressez-vous.
	<i>C'est très bien, M. X.</i>

II. Monsieur X. et vous, Monsieur Z. (*noms réels*) :
levez-vous, asseyez-vous. Très bien.
 Mademoiselle X. et vous, Mademoiselle Z...

(1) SCHWEITZER et SIMONOT, *Méthode directe pour l'enseignement de la langue française*, pp. 1, 2, 3, 15.

III. *M. X. et vous, A. B. C. D... tous, toute la classe :
levez-vous, asseyez-vous. Très bien. Parfait...*

LEÇON II

<i>Le professeur.</i>	<i>Commandement à faire exécuter.</i>
<i>Je me lève.</i>	<i>Levez-vous.</i>
<i>Je regarde la fenêtre.</i>	<i>Regardez la fenêtre.</i>
<i>Je montre.</i>	<i>Montrez.</i>
<i>Je vais à...</i>	<i>Allez à...</i>
<i>J'ouvre.</i>	<i>Ouvrez.</i>

Ceci s'appelle la chaise, une chaise ; — je touche la chaise.

Ceci s'appelle la table, une table ; — je touche la table.

§ 19. — *Lecture phonétique :*

Je m'appelle Jules, Juliette, Jacques, Georges, Gérard, Charles, Charlotte.

C'est moi, c'est toi. Mademoiselle, voici l'armoire. Voilà François...

Pas plus que le premier exemple, le deuxième ne nous satisfait ; et nous continuons à nous demander quelle est la portée d'un enseignement semblable par la méthode directe ?

Pourquoi MM. Schweitzer et Simonot éprouvent-ils le besoin d'employer des verbes comme « reculer », « s'arrêter » dès la première leçon ? Quel intérêt trouvent-ils à employer ensemble les articles indéfini et défini ? Ce n'est guère compréhensible. Pourquoi transformer la classe en salle de gymnastique ?

Dans le langage vivant nous employons toujours les notions qui traduisent notre action générale et notre désir général. Quand nous disons, par exemple, « aller », nous groupons dans cette action les différentes sub-actions auxquelles nous ne songeons pas jusqu'à ce que survienne un certain accident qui nous oblige à penser au mouvement partiel de notre corps ; par exemple, lorsqu'une maladie paralyse le fonctionnement de tel membre ou organe et nous empêche de marcher.

Quand nous enseignons une langue, nous devons faire attention, dans cette langue même, à l'évolution générale de notre entendement et orienter nos élèves dans cette voie. Pour la première leçon en classe, il est compréhensible d'affirmer « je marche » et « je ne marche pas », mais non « je m'arrête » ; car, quand nous disons « je marche », l'élève nous voit marchant ; ensuite, il voit que nous

ne marchons pas, mais ne comprend pas toujours que nous nous arrêtons, parce que notre compréhension logique se suit dans l'ordre : « je marche », « je ne marche pas » ; « je mange », « je ne mange pas » ; « je prends », « je ne prends pas », etc...

Il en est de même pour les autres verbes. Le verbe « reculer » signifie se mouvoir en arrière ; on se demande quel intérêt nous pousse à nous mouvoir en arrière et ensuite à avancer soudainement ? Le verbe employé de cette manière et, en général, tous les verbes, doivent être en rapport avec des cas de la vie. Chaque verbe doit venir en temps opportun, quand nous en avons besoin pour exprimer notre désir et pour le traduire en une action réelle.

Pour quelle raison la phrase « je touche la chaise » est-elle proposée à la deuxième leçon ? Le geste « toucher » peut se remplacer par « mettre », car dans des cas pareils, nous devons prendre en considération la vue de l'élève ; ce geste ne nous démontre pas assez la différence entre « mettre » et « toucher ». Pour l'élève, il est très facile de remplacer une action par l'autre.

La langue nouvelle doit être aussi *exacte* que possible et nous devons fournir assez d'efforts pour que l'élève puisse distinguer l'article défini de l'article indéfini ; comment un pédagogue peut-il employer les deux en même temps, en affirmant : « *Ceci s'appelle la table, une table ?* » On peut faire remarquer la différence entre l'article défini et l'indéfini dès la première leçon, mais seulement si le professeur est sûr que l'auditoire comprend déjà la signification de l'un d'eux. En dehors de cela, à quoi bon se servir de mots inutiles, comme « ceci s'appelle » ? L'étudiant voit l'objet et quand le professeur le lui montre, l'étudiant pense que le mot prononcé concerne l'objet même. La phrase précédant le nom de l'objet est absolument superflue.

En ce qui concerne la question de l'attention, MM. Schweitzer et Simonot paraissent penser que si le mouvement et l'action se font parallèlement à la prononciation du mot, l'étudiant devient plus attentif et s'applique plus sérieusement à saisir le mot enseigné. C'est là une erreur. Notre geste est très utile au moment opportun, s'il est fait quand le mot est prononcé par le professeur ; mais lorsque le même geste, la même action sont répétés par chaque élève ou par la classe entière, la manière de l'exécuter nous détourne du mot même ; nous nous soumettons à l'hypnotisme de l'action collective et l'imitons sans penser à elle, et encore moins au mot que nous étudions ; le sens du mot se perd, et celui-ci ne prend pas la place due dans notre mémoire. Aussi le maître ne doit-il pas se lever quand il prononce le verbe « lever » et ne doit-il pas marcher quand il dit « je

marche » ; il doit seulement faire un geste expliquant la signification des mots prononcés.

Nous en concluons que le système de MM. Schweitzer et Simonot est composé de parties fragmentaires où manque la vie.

Troisième exemple (1)

1. La pompe :

— la femme prend le seau par l'anse	prend
— la femme lève le seau	lève
— la femme traverse la cuisine	traverse
— la femme ouvre la porte	ouvre
— la femme franchit le seuil	franchit
— la femme sort de la cuisine	sort
— la femme se retourne	se retourne
— la femme ferme la porte	ferme
— la femme quitte la cuisine	quitte
— la femme s'éloigne de la cuisine	s'éloigne

2. Seau (arrosoir, urne, cruche, broc, seille, patte, baquet, vase, vaisseau, ustensile)...

3. Cuisine (maison, logis, demeure, domicile)...

— je vais vers la porte	je vais
— je m'approche de la porte	je m'approche
— je m'approche et m'approche encore	je m'approche
— j'arrive à la porte	j'arrive
— je m'arrête à la porte	je m'arrête
— j'allonge le bras	j'allonge
— je prends la poignée	je prends
— j'ouvre la porte	j'ouvre

Le système de F. Gouin a déjà son passé. En 1905, Friedrich Baumann avait émis au sujet de ce système les réflexions suivantes :

« Da Gouin zuerst ausdrücklich den Fremdsprachlichen Unterricht auf die Darstellung von Lebensvorgängen basiert hat, so ist es ihm gelungen, eine originelle Methode zu erfinden, aber ein grosses verdienst könnte man ihm nur zuschreiben wenn seine Seriensysteme eine umfassende und dauernde Wirkung gehabt hätten (2) ».

(1) F. GOUIN, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, pp. 102, 130.

(2) *Sprachpsychologie und Sprachunterricht*, p. 85.

C'est parce que cette méthode est absolument artificielle que l'auteur affirme :

« Une méthode ne peut jamais et ne doit jamais répéter la nature, ou ce n'est pas une méthode, ce serait un plagiat, moins qu'un plagiat, une caricature. Reproduire la nature sans la calquer, sans la copier est le fait de l'art. Une méthode linguistique est essentiellement un art. Or, un art ne peut être en soi « naturel » (1)....

Chaque leçon composée par F. Gouin, représente une certaine partie usuelle de la langue, un certain nombre d'actions ou de mouvements comptés à l'avance. Il s'efforce, autant que possible, de démembrer les actions générales ; il apporte entre deux verbes qui signifient le commencement et la fin d'un fait, d'autres verbes qui affaiblissent la pensée générale et surchargent seulement la mémoire de l'étudiant. Entre les deux phrases suivantes :

je vais vers la porte
et j'ouvre la porte

voilà, par exemple, ce qu'il introduit :

1. *je m'approche de la porte*
2. *je m'approche et m'approche encore*
3. *j'arrive à la porte.*
4. *je m'arrête à la porte*
5. *j'allonge le bras*
6. *je prends la poignée.*

M. F. Gouin ne prend pas en considération le fait que nous saisissons toujours le signe général d'une idée, que les notions secondaires nous troublent et que très souvent nous les perdons de vue.

M. Gouin ne s'occupe pas de la façon dont il grave les mots dans notre mémoire. Il propose un certain nombre de verbes, d'objets, etc., qui servent pour une certaine partie de notre langue, et il en fait des leçons artificielles. Mais nous trouvons chez M. Gouin une contradiction basée sur son opinion même ; nous voyons qu'en même temps qu'il départage la langue enseignée en actions séparées, il écrit : « Notre existence est une « conversation continue », soit avec nous-même, soit avec nos semblables. » (2) De cette dernière opinion de M. Gouin, il se dégage que nous devons avoir une langue

(1) F. GOUIN, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, p. 81.

(2) *Ibid.*, p. 37.

commune, dont nous puissions nous servir au moment voulu ; c'est-à-dire que nous devons être prêts à répondre à l'appel qui peut venir d'une autre personne ; voilà pourquoi nous devons nous préparer le mieux possible aux conversations d'ordre général. Nous devons employer un certain nombre de notions correspondant à la généralité des actions, des mouvements, etc., qui sont toujours utiles dans le langage habituel. En dehors de cela il n'est pas raisonnable d'arrêter nos pensées sur certaines parties de la langue, sur certains noms d'objets, sur certains verbes ; nous pouvons laisser passer les premiers temps, jusqu'à ce que vienne le moment propice, jusqu'à ce que nous ayons besoin d'une certaine notion que nous mettrons alors à la disposition des étudiants. Ce qui n'est pas compréhensible, c'est la nécessité de composer un rang après l'autre de verbes complétés d'avance ou de noms d'objets qui seront une charge inutile pour l'étudiant.

Nous ne croyons guère possible de stabiliser la marche de nos pensées et de tracer des limites à la liaison entre l'imagination et l'association dans notre mémoire ; il est tout aussi difficile de définir les limites exactes de l'enseignement d'une langue.

Puison maintenant un exemple dans un manuel d'hébreu :

Quatrième exemple (1)

PREMIÈRE LEÇON

Voici une table. Voici un livre. Le livre (est) sur la table. Sur la table (il y a) une plume. Sur la table (il y a) de l'encre. (Il y a) aussi du papier sur la table. La table (est) devant la fenêtre. Devant la table (il y a) une chaise.

DEUXIÈME LEÇON

Voici une table et une chaise. Sur la table (il y a) un livre, une plume, de l'encre et du papier.

Dans la chambre (il y a) aussi un lit et une armoire. Le lit (est) devant le mur, et l'armoire (est) devant le mur : le lit (est) devant ce mur et l'armoire devant l'autre mur...

Devant la fenêtre (il y a) une plume et un papier, à part la plume et le papier, qui (sont) sur la table.

(1) D. J. BORNSTEIN, *Einfuehrung in das Hebraeisch der Gegenwart*, Berlin, « Juedische Rundschau », 1927, pp. v-292.

TROISIÈME LEÇON

a) Dans la chambre (sont) Isaac et Simon. Isaac est assis sur la couchette, il tient un livre et il lit ; Simon (est) debout devant la fenêtre. Isaac (est) debout et donne le livre à Simon et (il) va à la table qui (est) dans la chambre... Isaac (est) assis devant la table, il prend la plume et le papier, il trempe la plume dans l'encre et il écrit.

Isaac (est) debout ; il va vers l'armoire, il prend un livre dans l'armoire et un cahier dans le sac, et il retourne à la table et il s'assoit, et il ouvre le livre et il écrit dans le cahier.

Isaac lit à Simon, et Simon prend le livre qui est sur la table et il lit à Isaac, et celui-ci écrit dans le cahier. Simon lit dans le livre et Isaac écrit dans le cahier ce que lit Simon.

Jacob est assis devant le professeur et apprend la Thorah. Le professeur (est) debout sur « l'estrade » et « doréché » (prêche) (1). Sur l'estrade (il y a) un tableau et devant le tableau (il y a) de la craie et une éponge...

QUATRIÈME LEÇON

a) Samuel ! mets le couvert, mets une nappe, mets sur la table un couteau et une fourchette et une cuiller et un plat, et une tranche (de pain) et du beurre et du fromage ; n'oublie pas le verre et la bouteille, et l'eau et le sel ; moi, je reste debout ; je m'en vais ; je ne mange pas à présent.

— Où vas-tu en te hâtant tellement ?

— Je m'en vais en ville. Il y a là un sage et il prêche aujourd'hui pour le peuple.

— Sur quoi prêche-t-il ?

— Il prêche sur la paix...

b) Le monde est fondé sur la paix. Quand il y a la paix, tout est bien et béni, quand il n'y a pas de paix, rien n'est bien. Il n'existe pas de plus grande bénédiction dans le monde que la paix, car s'il n'y a pas de paix, il n'y a rien. Voilà pourquoi j'aime la paix et je déteste la (division) guerre. Je recherche la paix et je fuis la (division) guerre et la querelle ; je dis « chalom » (paix) à chacun, et dans chaque lettre que j'écris, je termine par « chalom ».

En parcourant ces quelques leçons, nous constatons que ni le contenu des textes, ni la construction des leçons, ne peuvent être saisis

(1) Au lieu d'enseigner (l'auteur).

par les élèves. Aussi le passage d'une leçon à l'autre est-il absolument incompréhensible. Il est clair que le nouvel élève ne comprendra pas facilement après la deuxième ou la troisième leçon des phrases aussi longues que les précitées.

Dans la deuxième leçon déjà nous lisons la phrase suivante :

« Sur la table qui est dans la chambre il y a une nappe, et sur la nappe une tranche (de pain), du beurre et du fromage, et une soupière et un couteau et une cuiller et une fourchette (1). »

Si l'élève comprend la phrase en lisant, il ne pourra jamais l'exprimer ; il ne pourra même pas la comprendre si elle est rendue beaucoup plus courte, parce que la liaison des idées cesse lorsque l'homme se lasse de penser et de se souvenir.

Un peu plus loin, dans la troisième leçon, nous rencontrons la phrase suivante :

« Le professeur prend l'éponge qui est sur la table, il trempe l'éponge dans l'eau contenue dans le verre et il nettoie le tableau ; et il appelle Jacob qui se lève et qui va vers le professeur se trouvant sur l'estrade (2). »

Dans la quatrième leçon nous lisons une phrase encore plus difficile :

« Le monde est fondé sur la paix ; quand il y a la paix, tout est bien et béni (3)... »

L'auteur a également jugé nécessaire d'employer des termes très étranges dans les leçons. Nous rencontrons, par exemple, des termes comme « dargach » (4) à la place du substantif « sapah » (divan). On rencontre un grand nombre de Palestiniens qui ne connaissent pas et n'emploient jamais le mot « dargach », alors que « sapah » est un mot connu de tous. La notion « dargach », que nous connaissons par la littérature, ne correspond pas à la « sapah » actuelle.

Autre exemple :

« Jacob s'asseyait devant le professeur et apprend la Thorah (1). »

Il y avait un temps où l'on donnait à toutes les matières d'enseignement le titre de « Thorah » ; l'auteur veut sans doute dire que Jacob s'asseyait devant le professeur et qu'il étudie ; mais actuelle-

(1) *Ibid.*, p. 26.

(2) *Ibid.*, p. 31.

(3) *Ibid.*, p. 33.

(4) *Ibid.*, p. 26.

(5) *Ibid.*, p. 31.

ment, quand on dit le mot « Thorah », on entend par là uniquement « Bible ». La Thorah est une des matières de l'enseignement, elle ne les englobe plus toutes.

Plus loin, nous lisons :

« *Le professeur est debout sur l'estrade (au lieu de chaire) et « wedoréch » (il prêche) (1).* »

Pourquoi « prêcher » au lieu d'enseigner ?

Un prédicateur prêche, non un professeur.

Ou encore :

« *Un h'ak'am (sage) est là (2).* »

« *Sage* » au lieu de « orateur » ou « savant » ; etc..., etc.

Dans les premières leçons, nous trouvons beaucoup de mots et de phrases entières qu'on n'emploie plus, ou très rarement, dans le langage vivant, et aussi des mots qui ont un autre sens que celui que l'auteur leur a donné.

L'auteur emploie un trop grand nombre de mots ; en outre, il met un « waw » (et) conjonctif, à la place de la virgule, et cela complique la phrase.

En plus de ces difficultés, il en est une qui les dépasse toutes : c'est la grammaire.

Chaque leçon charge l'élève d'un grand nombre de règles grammaticales, d'explications, d'analyses et de synthèses.

La leçon la plus facile de la grammaire est la première :

1. *L'article ;*
2. *La ponctuation partielle de l'article ;*
3. *Les lettres « b, g, d, k, p, th » et les daghéch h'azaq et rafêh » (les signes qui renforcent les lettres) (3).*

Mais dans la deuxième leçon nous rencontrons beaucoup plus de règles :

1. *Le « Waw » conjonctif ;*
2. *La prononciation du « waw » (et) ;*
3. *La virgule et le « waw » ;*

(1) *Ibid.*, p. 31.

(2) *Ibid.*, p. 32.

(3) *Ibid.*, p. 18.

4. Les préfixes « b », « w », et « h » ;
5. La ponctuation de l'article « h », devant « a », « r », etc... ;
6. Le préfixe qui remplace l' « h » articulé ;
7. Quelques pronoms démonstratifs ;
8. Certains changements à la fin du mot « pathah² » en « gamatz », etc... »

Chaque leçon comporte deux-trois pages de grammaire.

Plus nous nous éloignons des premières leçons, plus l'élève est chargé de règles de grammaire ; le style des leçons devient difficile et littéraire, et contient des passages poétiques, comme, par exemple, le texte suivant :

« Le soleil... luit et dit : Lève-toi, paresseux, va dans ton champ, ton jardin et ta vigne que t'a donnés le « Hachém » (saint nom de Dieu) ; va vers la lumière, l'air et la chaleur, vers la liberté, l'espace et l'action... » (1).

Des phrases similaires, d'un style purement littéraire, se retrouvent dans la douzième leçon de ce livre.

Ou encore :

« Une lumière d'été se déverse sur la place. Les herbes du pâturage ruissellent de gouttes de rosée matinale, et le soleil se lève déjà et verse sur elles sa lumière et sa magnificence. Et les abeilles, déjà sorties de leurs ruches, volent d'une herbe à l'autre et d'une fleur à l'autre et sucent leur miel. Et les mouches et les moustiques et tous les insectes des champs volètent au-dessus du pâturage. Tous peinent pour gagner leur nourriture. Voici les toits de la place inondés par la lumière du matin et brillant sous l'éclat du soleil ; les montagnes se baignent dans la magnificence de l'été, et les épis dans le champ penchent la tête sous le vent du matin, et absorbent la lumière du soleil, rayon par rayon »... (2).

Si même nous admettons que l'élève puisse comprendre après quatorze leçons ce texte difficile, ce qui est incroyable, sauf s'il s'y met avec un dictionnaire et s'il travaille chaque mot, il est certain qu'il ne pourra employer les phrases telles que l'auteur les propose dans son morceau de lecture.

Pour écrire un texte en un tel style, il faut un homme qui con-

(1) *Ibid.*, 12^e leçon, p. 67.

(2) *Ibid.*, leçon 14, p. 78.

naïsse la langue. Aussi, pour le lire et le comprendre, faut-il plus de quatorze leçons.

En outre, écrire n'est pas parler. Et le but de ce livre est de faire parler avant tout.

La langue parlée doit être plus simple. C'est ce qui manque à cet ouvrage.

Cinquième exemple

Nous avons devant nous un autre livre, celui de Moses Rath (1). Ici, la construction des leçons et le passage d'une leçon à l'autre sont plus réguliers. Ce livre est composé pour l'élève d'âge scolaire, mais des adultes peuvent également l'employer. Il n'y a pas d'idées originales, mais l'auteur conserve le plus possible la simplicité de la langue, ce qui est très important pour le débutant en hébreu.

La première leçon nous donne une notion de la chambre et de la maison :

« Une maison, une chambre, un plafond, un plancher, un mur, une porte, une fenêtre ; une maison et une chambre... »

Ensuite, on développe de petites phrases sur la base des mots précédents :

« Dans la maison (il y a) une chambre. La chambre (est) dans la maison. Dans la chambre (il y a) un plafond... »

De la même manière se développe la deuxième leçon :

« Un toit, un poêle, un coin, un tableau, le toit, le poêle... Dans la chambre (il y a) un plafond et un plancher. Dans la chambre (il y a) une porte et une fenêtre... »

Des phrases plus grandes et mieux construites se rencontrent déjà dans la quatrième leçon :

« J'aime ma mère. J'aime mon père et ma mère. Toi aussi, tu aimes ton père et ta mère. Il aime son père... » (2).

(1) « Sefath A'ménou », *Lehrbuch der hebräischen Sprache fuer Schul- und Selbstunterricht*. I. Teil. 4 éd., Wien, 1919, pp. 11, 188, 190 ; *Schlüssel zum Lehrbuche der hebr. Sprache.*, p. 20.

(2) *Ibid.*, p. 5.

Nous remarquons que l'auteur s'efforce de donner aux étudiants des leçons qui suivent toujours un certain but grammatical :

« *L'instituteur enseigne aux étudiants à l'école. L'institutrice enseigne aux étudiantes à l'école. Les étudiants apprennent à l'école. Les étudiantes apprennent à l'école. L'instituteur (est) un homme. L'institutrice (est) une femme. Les instituteurs (sont) des hommes. Les institutrices (sont) des femmes* » (1).

Nous ne remarquons presque pas de répétitions dans les leçons. Les phrases sont très courtes et faciles à saisir, quoique il y ait toujours des mots nouveaux. Et quand la phrase est un peu longue, elle est si bien construite que l'étudiant la comprend sans aucun effort.

« *Il y a chez mon oncle une charrue, deux chars, quatre chevaux, trois vaches et cinq chèvres...* »

Ou :

« *Je travaille huit heures par jour dans le champ.* »

Ou :

« *Le paysan vend dans la ville du lait, du beurre et du fromage* (2). »

Les phrases susindiquées sont contenues déjà dans la douzième leçon.

L'auteur ne voudrait pas donner au jeune élève des leçons qui le fatiguent. Ainsi, là où l'auteur veut donner un petit morceau de lecture, une conversation, ou même un conte, on trouve un lien entre la construction de la phrase et celle des idées, simples et claires.

« *Je vais seul à l'école, parce que mon camarade est malade depuis déjà deux semaines. Le médecin le visite deux fois par jour et le soigne. Il prend les médicaments que lui a donnés le médecin* (3). »

Plus loin, dans la vingt-cinquième leçon, nous lisons :

« *Dans une petite ville il y avait un tailleur et un cordonnier. Le tailleur était assis toute la journée, du matin jusqu'à la nuit et cou-*

(1) *Ibid.*, p. 7.

(2) *Ibid.*, pp. 11, 12.

(3) *Ibid.*, p. 21.

sait des habits. Le cordonnier était aussi assis toute la journée et cousait des chaussures. Tous les habitants portaient des habits neufs, mais un seul homme en portait toujours de vieux : cet homme était le tailleur... »

Ainsi, en ce qui concerne la grammaire, l'auteur ne charge pas trop l'étudiant.

Mais le manuel ne répond pas aux exigences des élèves adultes. Ce système, on peut le dire, correspond à la « Méthode directe » et donne la possibilité à l'élève de connaître la langue, mais il reste spécialement destiné aux écoliers de dix à douze ans. Malgré toute sa simplicité, il est loin de fournir aux étudiants la possibilité de parler.

Sixième exemple

Nous trouvons parmi les systèmes de ce genre un autre livre d'études, celui du Dr S. Kaléko (1). Il commence par des leçons de choses :

« Une chambre, un mur, une fenêtre, une table... C'est une chambre, c'est une fenêtre... (2) »

« Qu'y a-t-il sur la table ? Un livre. Le cahier est aussi sur la table, mais la plume est sur la chaise... (3) ».

Deux livres de S. Schefer sont construits selon le système Berlitz. Un livre du même auteur pour les O'lim (émigrants) d'Allemagne et une petite brochure : *Parle Hébreu*, suivent le même système.

Ce sont toujours des recueils de phrases, de mots et de règles grammaticales qui conduisent l'étudiant d'une façon ou d'une autre aux objets qui l'entourent.

Septième exemple

Voici un ouvrage édité l'année dernière, *Cours pratique de langue hébraïque* (4) pour apprendre seul ou avec un professeur.

(1) Y'vrith Lek'ol Ich. Hebraeisch fuer jedermann, 2^e éd. Berlin, Juedische Rundschau, 1935, pp. 88-12.

(2) *Ibid.*, p. 9.

(3) *Ibid.*, p. 9.

(4) D^r M. NAOR. Jerusalem. Divan. 1935, p. X-95-112. Traductions figurant dans le cours pratique de langue hébraïque par le D^r M. NAOR, p. 8.

Dans l'avant-propos, l'auteur nous dit :

« L'élève étudiera avant tout les règles de grammaire et les mots du vocabulaire ; il traduira et apprendra ensuite la version hébraïque d'application... (1) »

Des règles l'élève passe aux leçons. Mais il leur manque la vivacité ; elles sont composées de phrases qui n'ont aucune liaison entre elles. Comme illustration nous donnerons quelques extraits des premières leçons :

PREMIÈRE LEÇON

a) Le garçon (est) grand. La fille (est) grande. Le papier (est) blanc. La robe (est) blanche. L'homme (est) bon. La femme (est) bonne. L'homme (est) beau. La femme (est) belle. Un bon père. Une belle et bonne mère. La bonne mère. Une belle main. La main (est) belle. La mère (est) bonne. Jérusalem (est) une grande ville. L'Egypte (est) un grand et beau pays. La boutique (est) grande. La robe (est) belle. C'est une grande et belle boutique. L'encre (est) noire. La robe (est) blanche. Qu'est-ce que c'est ? — C'est une table. Qu'est-ce que c'est ? — C'est un mur. Qu'y a-t-il sur la table ? — Sur la table il y a un livre. Qu'y a-t-il sur le mur ? — (Il y a) un tableau sur le mur. Où (est) le livre ? — Le livre (est) sur la table. Où (est) le tableau ? — Le tableau (est) sur le mur. Qu'est-ce que c'est ? — C'est du papier blanc. Qu'est-ce que c'est ? — C'est une robe blanche. Où (est) le grand livre ? — Le grand livre (est) sur la table. Où (est) le grand tableau ? — Le grand tableau (est) sur le mur... (2).

PREMIÈRE LEÇON

b) L'homme a deux mains. La main a cinq doigts. Les deux mains ont dix doigts. Le tailleur a des ciseaux pointus. Anna a de belles mains. Les plumes et le papier sont sur la table. Les instituteurs sont bons. Les institutrices sont belles. La fenêtre est ouverte. La boutique est ouverte. Les boutiques sont ouvertes. La petite cuiller est dans le verre. Les petites cuillers sont dans les verres. Les grandes tables sont dans la petite chambre. Dans le livre il y a des mots difficiles. Dans la cour il y a une table...

Qu'est-ce que c'est ? — C'est une montre. Qu'est-ce que c'est ? —

(1) *Ibid.*, p. III.

(2) *Ibid.*, p. 9.

C'est une plume. Où est la montre ? — La montre est sur le mur. Où est la plume ? — La plume est sur la table. Et cela, qu'est-ce ? — C'est aussi une montre. Et cela, qu'est-ce ? — C'est une plume. Où est cette montre-là ? — Cette montre-là est dans la poche. Où est cette plume-là ? — Cette plume-là est dans la poche.

Combien de montres y a-t-il dans la chambre ? — Dans la chambre (il y a) deux montres.

Combien de plumes y a-t-il dans la chambre ? — Dans la chambre (il y a) deux plumes (1).

TROISIÈME LEÇON

a) Dan est un petit garçon qui a bon cœur. Ruth aussi est une petite fille qui a bon cœur. La robe de Ruth est blanche. Les robes d'Esther sont blanches. La boutique de Dan est petite. Le lit de Jacob est petit. Sur le mur de la chambre il y a une image. L'image du petit garçon est belle. La table du professeur est grande. Les mains d'Esther sont belles. Les ciseaux des tailleurs sont pointus. La fenêtre est ouverte (2).

TROISIÈME LEÇON

b) En fermant la fenêtre, Ruth a fermé aussi la porte. En ouvrant la fenêtre Ruth a fermé aussi la porte. Jacob a fermé la fenêtre et Ruth a fermé la porte. Les instituteurs ont fermé les portes de l'école.

Ce matin je suis sorti du lit, je suis allé dans la salle de bain et je me suis lavé à l'eau froide. Après j'ai mis mes habits, je suis allé dans la salle à manger et je me suis assis à la table pour manger. Jacob est aussi allé dans la salle de bain, il s'est aussi lavé à l'eau froide et il a mis ses habits. Ensuite il est allé dans la salle à manger, il s'est assis à la table et il a mangé.

Qui a fermé la fenêtre ? — Ruth a fermé la fenêtre (3).

CINQUIÈME LEÇON

Dans notre maison (il y a) une vaste cour. La cour de leur maison est vaste aussi. Ma robe est blanche. Ta robe est blanche aussi. Sa

(1) *Ibid.*, p. 10.

(2) *Ibid.*, p. 11.

(3) *Ibid.*, p. 12.

main (à elle) est petite et belle. Notre ville est une grande ville. Votre pays est un grand et beau pays. Le professeur a acheté ses images dans leur boutique. Notre grande image est très belle...

Notre maison est neuve et belle. La porte de leur maison est ouverte. Les maisons de nos instituteurs sont neuves. Ton maître est allé à l'école (1).

SIXIÈME LEÇON

En fermant la fenêtre, Rachel fermera aussi la porte. En ouvrant la fenêtre, Rachel ouvrira aussi la porte... Le matin en ouvrant les yeux, je sauterai de mon lit, j'irai dans la salle de bain et je laverai tout mon corps à l'eau froide. Après je mettrai mes habits, j'irai dans la salle à manger et je m'assoierai à la table pour manger (2).

Toutes les leçons que nous avons vues, poursuivent un certain but grammatical. Chaque leçon est une leçon d'exercices plus qu'une leçon de lecture. A l'élève chaque leçon n'apparaît que comme une composition de phrases sans liaison entre elles ; les notions se répètent bien des fois dans une seule et même leçon, ainsi l'élève ne peut apprendre à composer une phrase conversationnelle ; ce manuel est plutôt une courte grammaire. Mais du point de vue grammatical il ne nous satisfait pas non plus, car le passage de l'article aux « règles de contraction », par exemple, ou les différences et changements de certaines ponctuations etc., etc., viennent dans un tel ordre que l'élève ne peut les saisir sans effort.

Nous y remarquons encore une particularité. On sait que chacun préfère compter en la langue qu'il connaît le mieux, c'est-à-dire en sa langue maternelle. Nous pouvons observer tels grands polyglottes qui parlent avec facilité nombre de langues, mais quand vient le moment de compter, ils ont recours à leur langue maternelle. De façon générale, on peut remarquer que les chiffres sont les plus difficiles à saisir (3).

Cependant l'élève apprend très facilement les chiffres utiles, jusqu'à ce qu'il s'habitue à les employer. Mais il est inadmissible

(1) *Ibid.*, p. 13.

(2) *Ibid.*, p. 14.

(3) Un docteur ès sciences, déjà âgé, m'a dit : « Je parle plusieurs langues, mais le plus difficile pour moi est de compter... je compte avec un maximum d'effort en toutes les langues étrangères, sauf en ma langue maternelle, l'allemand. »

de charger un élève après les premières dix-douze leçons, d'exercices de ce genre :

« *La population Juive en Palestine.* »

La population Juive dans notre pays a augmenté de cinquante-sept mille âmes en mil neuf cent dix-neuf (l'année où commença l'émigration d'après-guerre). Elle se montait à deux cent cinquante mille en mil neuf cent trente-quatre. En mil neuf cent trente-trois ont immigré en Palestine presque quarante mille Juifs, dont presque dix mille sont des émigrants d'Allemagne. Cent quatre vingt-dix mille Juifs, qui composent presque soixante-seize pour cent de toute la population juive, habitent les villes. A Jérusalem demeurent soixante mille Juifs, qui composent presque soixante pour cent de la population totale. A Tel-Aviv, la première ville juive, on compte quatre-vingt mille Juifs, à Haïffa vingt-six mille, à Jaffa, quatorze mille, à Tibériade, sept mille qui constituent la majorité des habitants de cette ville (1)... »

L'élève ne comprendra le chiffre seul, ou le nombre composé, que s'il en entend au cours de toute la leçon un ou deux ; mais une leçon entière composée de chiffres est vouée à l'échec et ennuie superlativement l'élève.

Huitième exemple

La méthode de J. Resnikov, « *Hebraeisch in 45 Stunden* (2) » est imprimée sur des cartes. Chaque carte représente une leçon. Nous avons devant nous les premières neuf leçons, qui guident l'étudiant de telle manière que déjà la neuvième leçon ou carte est consacrée au Paa'l, (*Aktivum des Primitivstammes*, — *Vollstaendige Grammatik* — *Israel Bursjlyn*), au Pie'l, (*Aktivum des Intensivstammes*), au Hifi'l, (*Aktivum des Kausativstammes*), au Hithpae'l (*Medium des Primitivstammes*), au passé, au futur, à l'impératif, à l'infinitif, au participe, etc.

Dans la deuxième carte l'auteur donne une idée de la formation du présent, dans la troisième quelques exercices sur le présent ; dans la cinquième et septième il nous donne une idée de la première personne du passé et du futur de quelques verbes : « aller : j'allai, j'irai ; travailler : je travaillais, je travaillerai », etc. Dans la neu-

(1) *Ibid.*, p. 23.

(2) Selbstverlag, Breslau, p. 90.

vième, l'élève doit étudier les principales règles des verbes hébraïques.

Si nous envisageons la construction générale des leçons, nous voyons un étrange procédé : les mots que l'élève apprend dans le vocabulaire, représentent en même temps l'exercice de lecture.

PREMIÈRE LEÇON

Le Vocabulaire

Un homme, une table, des tables ; une chaise, des chaises ; un cahier, des cahiers ; un livre, des livres ; une plume, des plumes ; un encrier, sur, monsieur, le monsieur, madame, la dame, il apprend, il est assis, elle écrit.

Leçon de lecture

Le monsieur est assis sur la chaise et apprend l'hébreu. La dame écrit.

Il en est de même dans la deuxième leçon :

Vocabulaire

Oui, non, mais, encore, après, avant, autre, après moi, chaque, dans, que, ami, amie, un jeune homme, une jeune fille, un homme âgé, une dame âgée, entre, un enfant, une enfant, un garçon, une fillette, chez, aussi, tableau, craie.

Leçon de lecture

Tu as un livre. Nous avons des cahiers. J'ai un encrier. L'homme est assis et écrit l'hébreu. Sur la table il y a des plumes. D'abord j'ai appris l'allemand et ensuite l'hébreu. Les camarades s'asseoient et apprennent. En Palestine les Juifs écrivent en hébreu.

Si nous suivons toutes les leçons, nous voyons que les vocabulaires ne correspondent pas aux lectures : le vocabulaire est toujours plus vaste qu'il n'est indispensable.

En outre le passage d'une lecture à une autre n'est pas naturel ; dès la troisième leçon l'élève doit lire sans voyelles.

TROISIÈME LEÇON

Les Juifs et les Juives apprennent l'hébreu. Nous écrivons dans les cahiers. Nous apprenons l'hébreu, parce que nous voulons aller

en Palestine. Nous nous asseyons dans une grande salle. La situation des Juifs en Pologne (au pays de...) n'est pas bonne. Je sais parler l'allemand et l'hébreu. J'ai un livre. Les sionistes veulent construire le pays.

HUITIÈME LEÇON

La rencontre

Presque chaque semaine tous les camarades et toutes les camarades de la communauté se réunissent pour discuter de différents sujets. On appelle les réunions de ce genre des « rencontres ». On fait des conférences sur des problèmes importants. On traite des sujets concernant la ferme et la direction, on adopte des résolutions, on fixe le budget et on partage le travail entre les camarades. Les discussions sont presque toujours orageuses, et se poursuivent trop tard dans la nuit. Tous sont déjà fatigués du travail fourni pendant le jour, demain à quatre ou cinq heures du matin recommencent des travaux difficiles, mais les problèmes à l'ordre du jour sont si importants, les sujets sont si urgents...

Si nous ne nous arrêtons pas sur la transition d'une leçon à l'autre, nous ne voyons pas comment l'étudiant pourra se servir de leçons sans « points ». L'étudiant peut s'habituer à lire des mots sans « points », mais ces mots doivent lui être déjà familiers. Il faut beaucoup de temps et d'efforts systématiques pour habituer l'étudiant à lire sans « points ».

Neuvième exemple

Voici une méthode du Rabbin Dr Emil Cohn (1). Cette méthode, écrit l'auteur, abrège l'étude de l'hébreu. Pour épargner du temps, on essaye d'initier le débutant en 15 leçons aux difficultés de la langue hébraïque moderne afin qu'il puisse, au fur et à mesure, comprendre et se faire comprendre en cette langue.

On voit, dit l'auteur, que les livres d'études créés jusqu'à maintenant, ne répondent pas, ne fût-ce que partiellement, aux buts actuels, parce qu'ils ne sont pas assez bien composés du point de vue

(1) « I'vrit Leo'lim » *Neuhebraeisch schnell gelernt*, Berlin, 1933.

de la méthode et de la structure. Les nécessités suivantes s'imposent :

1. faire connaître à l'élève les règles de la grammaire de sorte qu'elles correspondent aux exigences du langage ;
2. donner des notions qui soient une introduction à la langue palestinienne parlée ;
3. présenter dans le livre même un dictionnaire allemand-hébreu (1).

La méthode grammaticale que l'auteur nous propose, est très utile : il s'en est servi pendant trente ans (2). Il donne à l'élève une idée des plus importants principes de la grammaire, qui permettent ensuite de construire avec une grande facilité une phrase correcte :

Tableau grammatical

1	2
L'article	Les pronoms possessifs
Le pronom personnel	
3	4
L'article	Le singulier
	Le pluriel
5	6
La contraction	Les suffixes possessifs
7	8
Passé	Futur
Participe	Impératif (3)
Infinitif	

De cette leçon l'auteur déduit trente-quatre pages d'autres règles grammaticales plus ou moins simples. Mais si l'on considère que l'auteur destine sa méthode à l'élève débutant, il nous est difficile de comprendre comment celui-ci peut saisir le premier dialogue, à moins de supposer qu'il ait retenu toutes ces pages de grammaire avec facilité, ce qui serait incroyable.

La recommandation

- Je frappe à la porte.
— Entrez.

(1) *Ibid.*, Introduction, pp. 5, 6.

(2) *Ibid.*, p. 5.

(3) *Ibid.*, pp. 9, 10.

- *Bonjour, monsieur.*
- *Bonjour, comment allez-vous ?*
- *Merci, monsieur, très bien.*
- *Asseyez-vous. En quoi puis-je vous être utile ?*
- *Ne pourriez-vous, monsieur, me donner une recommandation pour Monsieur M. ?*
- *Avec plaisir ! Un instant... Voici la (lettre de) recommandation.*
- *Grand merci ! Au revoir ! (1)*

La lettre

(Conversation de deux dames)

- *Viens, s'il te plaît, Rachel !*
- *Toute de suite, Anna. Je dois encore écrire une lettre à mon père.*
- *Pourquoi tout de suite ? Il fait si beau !*
- *Je ne lui ai pas écrit de toute la semaine. Je lui écrirai seulement des souhaits de Chabath. Attends un petit peu. — C'est déjà fini. Il manque l'adresse. As-tu un timbre ?*
- *Voilà un timbre, ma chérie.*
- *Merci ! A présent, je suis prête à venir avec toi. Viens ! (2).*

La langue

- *Monsieur parle-t-il l'hébreu ?*
- *Un peu seulement, monsieur.*
- *Ne l'avez-vous jamais appris ?*
- *Mais oui, il y a des années je le parlais, mais maintenant je n'ai plus l'habitude.*
- *Comprenez-vous, monsieur, ce que je dis ?*
- *Si vous parlez lentement et plus clairement, je comprendrai tout. Quoique la langue soit très difficile.*
- *Pas trop, monsieur. Il faut seulement apprendre, répéter et apprendre. Comprenez-vous, monsieur, ce que j'ai dit ?*
- *J'ai compris, mais il est plus facile de comprendre que de parler ; ma prononciation n'est pas bonne.*
- *Si, votre prononciation est très bonne.*
- *Vraiment ? Maintenant je dois m'en aller. Au revoir, à demain.*

(1) *Ibid.*, p. 35.

(2) *Ibid.*, p. 36.

— *Chalom ouvrah'a* (1).

Ces trois dialogues représentent les trois premières leçons après le tableau de grammaire. L'auteur fait passer l'élève de l'alphabet à ces lectures. Les exemples illustrant les règles de grammaire ne donnent aucune idée complète, mais uniquement des mots isolés sous une forme ou une autre. Le dialogue est donné avec une traduction allemande de chaque phrase hébraïque, pour que l'élève saisisse l'idée entière, grâce à la langue déjà connue ; mais des phrases entières et des dialogues entiers ne peuvent s'inscrire dans la mémoire humaine, même quand la langue lui est plus ou moins familière. L'élève doit, selon l'auteur, apprendre les dialogues par cœur, même s'il lui est difficile de lire le texte. Mais en admettant même que l'élève emploie le dictionnaire, il lui sera absolument impossible de faire l'analyse des mots donnés, pour bien comprendre le contenu du texte, car le style n'en est pas simple. Ce livre est évidemment destiné aux adultes qui ont déjà une certaine préparation et savent lire librement.

L'idée de concentrer toutes les règles grammaticales avant d'en venir aux leçons de lecture ne donne aucune supériorité à la méthode ; une fois que l'élève a étudié les règles et qu'il commence les lectures, il oublie les premières.

Cette méthode est plutôt une méthode de révision et de répétition de la grammaire. Elle peut servir de transition entre deux autres manuels. Mais elle n'est aucunement une méthode pour les débutants.

Tous ces systèmes nous semblent soit inutiles, soit destinés à éloigner l'élève de la langue nouvelle. La langue par elle-même est facile, mais on la rend difficile à étudier. Les règles devraient toujours représenter la vie, la réalité et la simplicité.

Passons maintenant à des systèmes construits d'une autre manière que ceux dont nous venons de nous occuper.

Dixième exemple

« *Nous allons en Palestine* (2) », livre d'étude de la langue hébraïque pour les adultes, pour les cours d'hébreu et pour les autodidactes.

(1) *Ibid.*, p. 38.

(2) « *Anah'nou O'lim Artzah* », par LEVI VINER. *Manuel pour les débutants*. Varsovie, Schapiro, 1934, p. 94.

Dans ce livre l'auteur nous donne des lectures et passe systématiquement d'une leçon à l'autre. La plupart des leçons poursuivent même un certain but grammatical.

1. — La famille

Samuel (est) un homme. Rivka (est) une femme. Joseph (est) un petit garçon. Anna (est) une petite fille. Samuel (est) le père de Joseph et d'Anna. Rivka (est) la mère de Joseph et d'Anna. Joseph (est) le fils de Samuel et de Rivka. Anna (est) la fille de Samuel et d'Anna. Joseph (est) le frère d'Anna. Anna (est) la sœur de Joseph...

2. — La vie

Samuel demeure dans une petite ville. Samuel est un marchand. Samuel a une boutique. Samuel achète des marchandises dans la ville. Samuel vend des marchandises dans la petite ville. Le commerce est le moyen d'existence de Samuel.

3. — Samuel (est) dans la boutique

Samuel travaille toute la journée dans la boutique. Il parle aux acheteurs. Samuel montre à l'acheteur des marchandises. L'acheteur dit : « non, cette marchandise n'est pas belle. »

Samuel montre une autre marchandise. L'acheteur dit : « oui, cette marchandise est belle. »

L'homme achète cette marchandise. Samuel est content. Samuel travaille ainsi toute la journée.

4. — Dans la soirée

Samuel n'est pas à la maison toute la journée. Samuel ne voit pas ses enfants. Samuel est toute la journée dans la boutique. Samuel retourne le soir à la maison.

A la maison Joseph et Anna sont contents de voir leur père, et ils disent : « Chalom, père, chalom. » « Chalom, chers enfants », dit Samuel aux enfants. Samuel, Rivka, Joseph et Anna s'assoient à la table et mangent.

Après le souper Joseph et Anna s'approchent du père et on parle. Les enfants se réjouissent de voir leur père. Le père a de la joie à voir ses beaux enfants. Ensuite les enfants se couchent.

Le soir Samuel lit le journal. Samuel lit des dépêches dans le journal. Ensuite il lit dans le journal des articles. Il aime les beaux articles des journalistes. Il lit aussi des annonces. Il ne lit pas toutes les annonces.

Rivka lit aussi le journal. Rivka lit beaucoup d'annonces.

Rivka aime lire le feuilleton. Rivka n'aime pas beaucoup la politique (1).

Ces quelques leçons nous donnent une idée favorable de la construction du livre. L'auteur ajoute chaque fois quelques mots nouveaux et sur la base de ces mots il construit une leçon. Par exemple, dans la première leçon nous voyons douze mots (homme, femme, garçon, fille, père, mère, fils, fille, frère, sœur, nom, quoi), dans la deuxième leçon — treize mots (demeure, ville, petite ville, marchand, marchandise, commerce, boutique, acheteur, vendeur, existence, où, faire, lui), dans la troisième — quatorze (travail, toute la jeunesse parle, avec, montre, dit, beau, autre, oui, non, content, tellement, celui-là, qui), etc.

Les leçons donnent une certaine idée de l'hébreu à l'élève ; dans la plupart des leçons, l'auteur fait suivre à l'élève la biographie d'une famille, jusqu'à ce qu'il la conduise en Palestine ; alors il nous montre sa vie là-bas.

Mais après un certain nombre de leçons, la possibilité pour l'élève de les suivre attentivement cesse. L'auteur charge l'élève de lectures extrêmement difficiles. Dans les premières leçons l'élève ne trouve aucun intérêt, et les dernières sont trop difficiles. La transition des leçons faciles aux difficiles manque.

Onzième exemple (2)

Au début de ce nouveau livre on trouve des leçons vivantes, tirées de la vie palestinienne, mais dès le milieu du livre il faut cesser l'enseignement devenu trop difficile.

Comme illustration nous donnons ici quelques leçons selon cette méthode :

I. — En Palestine

La mer. La mer (est) grande et vaste. Sur la mer vogue un grand bateau. David (est) debout sur le pont du bateau. Il se rend en Pales-

(1) *Ibid.*, pp. 3, 6.

(2) A'LEH-ASCHMANN et ROSENZWEIG, *Livre d'étude pour les débutants adultes*, 11^e éd. Tel-Aviv, Javne, 1935, p. 36.

tine. A côté de David il y a une femme. Elle se rend aussi en Palestine. A côté de l'escalier se trouvent deux hommes. Deux femmes sont debout près d'eux. Tous se rendent en Palestine.

2. — Chalom, Chalom !

Au bord (de la mer). Deux hommes (sont) debout sur le quai. Un homme âgé et un jeune homme. Deux femmes (sont) aussi debout sur le quai ; une femme âgée et une jeune femme. Entre les deux femmes il y a un joli petit garçon. Le vieillard (est) le père de David et la vieille femme (est) sa mère. Le jeune homme (est) le frère de David et la jeune femme (est) sa sœur.

— Chalom, chalom ! dit le père à David.

— Chalom, chalom ! disent la mère, le frère, la sœur et le petit enfant ; il saute et dit « Chalom, David, chalom ! »

— Chalom, au revoir en Palestine ! répond David du pont du bateau.

3. — En route

Le bateau avance sur la mer. Les vagues montent et descendent. Sur le pont du bateau, il y a beaucoup d'hommes. L'un est assis, l'autre marche. Un autre encore est allongé sur le pont et fait la gymnastique. Il lève et abaisse les mains et les pieds. Une fois, la main droite et le pied droit ; l'autre, la main gauche et le pied gauche. Ces deux hommes font aussi la gymnastique : celui-là court et celui-ci saute. Un vieillard est assis sur une chaise. Il regarde la mer, écoute le bruit des vagues et respire l'air pur. A côté du vieillard, sur un banc, est assis David. Il fume et il lit un livre.

— Pardon, dit l'homme âgé à David, as-tu une cigarette ?

— Parfaitement, dit David et il lui donne une cigarette.

— Merci, dit le vieux et il prend la cigarette.

— Vas-tu t'installer en Palestine ? demande David au vieux.

— Non, répond celui-ci, je vais voir le pays. Je suis un touriste, et toi ?

— Moi, je vais en Palestine pour m'y installer, répond David (1).

Ce livre est divisé en trois parties. L'élève ne pourra suivre que la première, s'il est déjà préparé, mais la deuxième et la troisième sont inaccessibles sans une préparation toute particulière. Dans la deuxième partie intitulée « le travail », l'auteur nous donne

(1) *Ibid.*, pp. 5, 8.

des lectures sur les travaux de campagne, aux plantations d'orangers, dans les villes, sur les chantiers. Là nous trouvons un grand nombre de termes techniques que l'élève ne pourra étudier sans un maximum d'effort. Une grande difficulté réside dans les lectures non pointées ; la fin, la troisième partie concernant les excursions, abonde en détail difficiles.

Revenons maintenant à un manuel français.

Douzième exemple

PREMIÈRE LEÇON (1)

La maison

Le livre.

Le cahier.

Le banc.

C'est un livre.

C'est un cahier

C'est un banc.

Est-ce un livre ?

Oui, c'est un livre.

Est-ce un banc ?

Non, ce n'est pas un banc. c'est une chaise.

Le livre est ici.

L'encrier est là.

L'armoire est là-bas.

Ceci est la porte.

Cela est la fenêtre.

Voici la table.

Voilà la chaise.

Où est l'encre ? L'encre est dans l'encrier.

Où est l'encrier ? L'encrier est dans l'armoire.

Où est l'armoire ? L'armoire est dans la chambre.

Où est la chambre ? La chambre est dans la maison.

Où est la maison ? La maison est dans le jardin.

Où est le jardin ? Le jardin est à Chaville.

Où est Chaville ? Chaville est en France.

Monsieur Dupont.

Madame Dupont.

(1) L. MARCHAND, *Le premier livre français ou la famille Dupont*. Paris, Rodstein, 1922, pp. v-107.

René Dupont.
 André Dupont.
 Jean Dupont.
 Roger Dupont.
 Suzanne Dupont.
 Alice Dupont.
 Fritz Hickel.

DEUXIÈME LEÇON

Le verbe être

Indicatif Présent.

M. Dupont. *Je suis dans la maison.*
 Roger, *tu es dans le jardin.*
Il est dans le jardin.
Voici Suzanne, elle est dans le jardin.
C'est un arbre.
Je suis dans la maison, Alice est dans la maison, nous sommes dans la maison...

De.

M. Durand. *Ceci est la maison de Monsieur Dupont.*
Cela, le crayon de Jean.
Et cela la poupée d'Alice.
Voici une école, l'école de Chaville ; une classe, une salle d'école...

Interrogation.

M. Dupont : *Suis-je dans le jardin ?*
 Fritz Hickel : *Non, Monsieur, vous n'êtes pas dans le jardin, vous êtes dans la maison.*
 Roger : *Es-tu ici à Strasbourg, en Alsace ?*
 Fritz Hickel : *Non, je ne suis pas à Strasbourg, je suis à Chaville, chez Monsieur Dupont.*
 M^{me} Dupont : *Voici un tapis, est-il sous la chaise ?*
 Fritz Hickel : *Oui, Madame, il est sous la chaise.*
 M^{lle} Suzanne : *Et le livre, est-il sous la chaise ?*
 Fritz Hickel : *Non, Mademoiselle, il est sur la chaise.*
 M. Dupont : *Roger est-il à l'école ? Est-ce que Roger est à l'école ?*
 Fritz : *Non, Monsieur, Roger n'est pas à l'école, il est à la maison.*
 M. Dupont : *Où sont Paris et Berlin ?*

Fritz : *Paris est en France. Berlin est en Allemagne.*

SEPTIÈME LEÇON

Verbe avoir.

Indicatif Présent.

M. Durand : J'ai un chapeau.

Fritz, tu as une casquette.

Voici Jean, il a aussi une casquette.

Voici Alice, elle a un chapeau.

Combien.

M. Durand : Fritz et Roger, combien de crayons avez-vous ?

Fritz : Monsieur, j'ai 19 crayons, j'ai beaucoup de crayons.

Roger : Monsieur, j'ai 3 crayons, j'ai peu de crayons.

Seul. Seulement.

*Monsieur Durand est seul dans la classe, aucun élève n'est là.
Personne n'est avec M. Durand.*

*Jean : Fritz n'est pas seul dans la chambre, quelqu'un est avec
Fritz, c'est Roger.*

DOUZIÈME LEÇON

La famille Dupont.

L'oncle Casimir.

Grand-père Dupont.

Grand'mère Dupont, née Girard.

Grand-père Martignac.

Grand'mère Martignac, née Lefèvre.

Madame Dupont, née Scott.

M. J. Dupont.

M. Vandeveld.

Madame Vandeveld, née Dupont.

Tante Adèle.

*M. Dupont. }
M^{me} Dupont, } René, André, Jean, Roger...*

*L'oncle Marius. }
M^{me} Martignac, } Juliette, Paul Martignac.*

*M. Bruno. }
M^{me} Bruno, } née Martignac, Emilia Bruno.*

41^e LEÇON.

Jean : Roger, ton couteau est sur le bord de la table, prête-le moi pendant deux minutes, je veux couper une corde pour mon arc.

Roger : Je te le prête. Je ne te le donne pas ; tu me le rendras. Tu m'as déjà emprunté un porte-plume, et tu ne me l'as pas rendu.

Jean : Voilà ton couteau, je te le rends. Veux-tu me le vendre ? Je te l'achète 10 sous.

Roger : Non, je te le vends 20 sous. Je t'ai déjà vendu un crayon 2 sous, et tu ne me l'as pas encore payé.... Je te cède le couteau pour 15 sous.

Pour M. L. Marchand l'image doit faire revivre devant l'élève le mot entier : non seulement les objets, mais encore le geste et le mouvement. Grâce à l'image, M. L. Marchand cherche dans sa méthode intuitive à développer l'étude par le regard, à donner à nos yeux la possibilité de différencier le mot expliqué. Le tableau doit devenir l'explicateur du mot prononcé par le gramophone ou par la T. S. F. Il donne l'image du cahier sous le mot « cahier », celle du livre sous le mot « livre ». Même le geste signifiant « là » ou « voici », le spectateur le voit sur l'image qui se trouve devant lui. A chaque notion correspond une image. La famille est représentée par l'auteur sous forme de personnages différents. L'idée de l'auteur est de créer à l'aide de l'image une situation vivante et en même temps de développer l'intérêt de l'élève par l'enchaînement des différentes idées.

Mais l'image, comme explicatrice du mot, se perd quand on ne la regarde plus ; de même, la notion du mot se perd, quand on l'apprend au moyen de la traduction en donnant parallèlement le mot dans la langue maternelle et dans la langue étrangère. Le mot s'oublie, quand nous ne le voyons plus inscrit sous l'image.

La scène que chaque tableau nous présente, est très intéressante en tant qu'image, chaque geste en tant que geste dessiné. Mais la vie manque, même si nous entendons les mots prononcés par T. S. F.

Le contenu des leçons est très limité ; elles traitent des sujets suivants : « La maison », « le professeur et l'élève », « les vêtements », « le nombre », etc. Elles contiennent des notions qui n'éveillent pas un grand intérêt.

Si nous considérons les leçons données, nous verrons que l'enchaînement des phrases est très discutable. Le dialogue, la plupart du

temps, est court et le sujet s'épuise après deux-trois phrases. Chaque question traite d'un sujet absolument limité :

1. M. Dupont : *Suis-je dans le jardin ?*

Fritz Hickel : *Non, Monsieur, vous n'êtes pas dans le jardin, vous êtes dans la maison.*

2. Roger : *Es-tu ici à Strasbourg, en Alsace ?*

Fritz Hickel : *Non, je ne suis pas à Strasbourg, je suis à Chaville, chez Monsieur Dupont.*

3. M^{me} Dupont : *Voici un tapis, est-il sous la chaise ?*

Fritz Hickel : *Oui, Madame, il est sous la chaise.*

Cette manière de parler ne fait pas exprimer à l'élève la situation réelle dans laquelle il se trouve et ne lui fait pas suivre la marche de sa pensée. Dans les trois questions ci-dessus, nous voyons trois sujets différents qui n'ont aucune liaison entre eux. Au moment où l'on pose une question à X, l'attention de Y se porte sur cette même question, et on ne peut sauter d'un sujet à l'autre et faire cesser ainsi l'attention générale fixée sur le sujet donné. Il faut une transition qui conduise du jardin à Strasbourg, ou au tapis, dans un ordre parfait, mais non de la manière adoptée par M. L. Marchand.

Voici un autre exemple :

*Cela, le crayon de Jean
ét cela la poupée d'Alice.*

Il est pourtant clair que l'étudiant qui apprend une langue étrangère ne s'occupe pas d'enfants qui jouent à la poupée.

Tout le stratagème de la famille Dupont est douteux. Ni l'enfant, ni l'adulte ne s'occuperont d'un si grand nombre de noms, et de l'enchaînement de parenté que l'auteur développe.

L'important est que l'auteur glisse entre ce grand nombre de noms quelques notions utiles :

Grand-père

Grand'mère,

Oncle,

Tante...

Cette méthode limite la marche habituelle de la pensée et borne l'imagination de l'élève adulte et même de l'enfant. Plus l'horizon de l'élève est limité par le livre ou l'image, plus l'étude d'une langue l'ennuie.

L'image et le renouvellement des idées qui vient de l'image occupent notre vue plus que notre oreille et nous n'entendons pas dire ce que nous voyons, car l'attention est retenue par les figures montrées dans l'image et par la scène qui la compose. L'image peut nous aider à développer une conversation, elle peut nous pousser vers un sujet, mais le développement du sujet doit venir en dehors de la limite fixée par M. L. Marchand. Au moment où nous devons, selon M. Marchand, regarder tel geste précis, nous pouvons être occupés par le personnage qui fait ce geste ou par le sujet même de toute l'image. Le geste vivant occupe l'attention du spectateur beaucoup plus que le livre.

L'explication d'une image par un professeur doit prendre autant de temps que l'illustration du geste même, sans l'aide d'aucune image. Au lieu de tourner l'attention de l'élève vers l'image, ne peut-on plus facilement l'orienter vers nous et vers les choses qui nous entourent, plus faciles à saisir ?

La méthode intuitive qui nous est proposée ne remplace par la chose vivante, même pour le très jeune élève.

Treizième exemple

FIRST LESSON.

1	2	3	4	5
<i>one</i>	<i>two</i>	<i>three</i>	<i>four</i>	<i>five</i>
FIGURES				LETTERS
1				<i>one</i>
2				<i>two</i>
3				<i>three</i>
4				<i>four</i>
5				<i>five</i>

1914, read : *nineteen hundred and fourteen.*

Conversation :

- *What are the days of the week ?*
- *The days of the week are...*
- *What day is it to day ?*
- *Today is Monday...*
- *Time is Money.*

Verbe auxiliaire : to be...

IMAGE	IMAGE	IMAGE
<i>This is Mr Bennett</i>	<i>It is a table</i>	<i>this is Mrs Bennett</i>
<i>He is a Gentleman</i>		<i>she is a Lady</i>

Reading and pronunciation :

There are sixty seconds in one minute (minit) (1)...

Quatorzième exemple

LESSON I (ONE)

The alphabet... vowels... consonants...

Repeat : a, b, c...

Spell :

Letter : « Capital, L, e, double t, e, r »

Vowel : « Capital, v, o, w, e, l ».

Exercice :

Spell : animal, blackboard, Bob. Ceiling, desk, door.

Gender.

Simple vowel sounds.

1. Long sound (alphabet sound).....	A	E	I
	cake	beef	five
2. Short Sound	cat	bed	sit

Sound drill.

Repeat together :

A	E
1-ei 2-ae	1-I 2-e
Cake, cat,	beef, bed
ace, bad	see, red

Exercice :

Repeat and group into sound columns :

feel, lame, bill, but...

Read :

Ti : d, peil, mop ; fgu : z...

(1) CAMERLYNCK-GUERNIER et G.-H. CAMERLYNCK, *English spoken*, pp. 8 et 9.

Read :
Bab, bell ; — fane — fen ; — cane, ken...
 write in phonetic script :
Babe, still, phone, hot, tap...

LESSON 3 (THREE)

IMAGE

—
This is Jack
Jack is a Boy

IMAGE

—
This is Jane
Jane is a Girl

Question :

What is Jack ?
What is Jack ?

IMAGE

—
This is Felix
Felix is a cat

IMAGE

—
This is Jack
Jack is a dog

Question :

That is Felix ?
That is Jack ?

LESSON 18

The body.
I Look ! This is a puppet !
A Policeman puppet !
First, the head and the neck

IMAGE

—
There, the arms

IMAGE

—
There, the trunk

IMAGE

—
There, the legs

IMAGE

—
I stand

IMAGE

—
I walk

IMAGE

—
I run

IMAGE

—
I kick

IMAGE

—
A ball

Vocal drill...

Grammar...

Verb « to have ».

AFFIRMATION	NEGATION	QUESTION
—	—	—
<i>I have two arms.</i>	<i>I have not three arms.</i>	<i>Have I three arms?</i>

I. *Home preparation*

I. *New Words :*

ADJECTIVES	VERBS	NOUNS
—	—	—
<i>Right-left</i>	<i>To walk</i> <i>To run</i>	<i>part, body, arm,</i> <i>leg, end, head,</i> <i>hand, foot...</i>

2 *Lesson drill.*

Question : Where is the hand ?... (1)

Quinzième exemple (2)

ERSTE LEKTION

Gegenstaende und Farben

Was ist das ? das ist der Tisch.

Was ist das ? das ist die Tür.

Was ist das ? Das ist das Zimmer, der Stuhl, die Wand, das Fenster, der Bleistift...

Welche Farbe hat der Teppich ?... Er ist blau.

Welche Farbe hat die Wand ?... Sie ist rot...

I. *Gegenwart (Praesens) des Hilfszeitworts : Sein*

II. — — — — — *Haben*

III. *Die Vokale a (a), o (o oder ɔ).*

IV. *Das Praedikative Adjektiv ist unveraenderlich*

V. *Alle Hauptwoerter...*

VI. *Nominatif des Bestimmten Artikels...*

VII. *Sondern zeigt...*

VIII. *Nominatif der hinweisenden Fuerwoerter :*

Uebung 1...

Uebung 2...

(1) P. et M. CARPENTIER-FIALIP, *L'anglais vivant*, pp. 2, 3, 6, 53.

(2) GARDINERS, *Methode der Deutschen Sprache*, pp. 11, 12, 13, 14.

Seizième exemple (1)

L'article...

Comment traduit-on *le, la* en allemand ?

Par : *der* pour le masculin
 die pour le féminin
 das pour le neutre.

Il y a en effet trois genres en allemand.

Exemples :

der Mann : l'homme
die Frau : la femme
das Kind : l'enfant

Pluriel.

Comment traduit-on *Les* ? Par *Die* pour les trois genres.

Exemples :

Die Maenner : les hommes
Die Frauen : les femmes
Die Kinder : les enfants

L'article *der, die, das* subit-il parfois des changements de forme au singulier ?

Oui, voici les diverses transformations qu'il peut subir :

Nominatif : *der, le ; die, la.*
 Genitif : *des, du ; der, de la*
 Datif : *dem, au*
 Accusatif : *den, le*

Que signifient les mots : *nominatif, genitif...*

Exercices :

I. Traduisez en français :

1. *Ich kenne den Lehrer.* — 2. *Der Mantel der Frau.*

II. Traduisez en allemand :

1. *J'attends l'enfant.* — 2. *Je connais la dame.* — 3. *Je vois le professeur...*

Analysons maintenant un manuel de latin :

(1) Méthode Pigier, *L'Etude de l'allemand par la conversation*, pp. 3, 4.

Dix-septième exemple (1)

I. Termes et phrases employés le plus fréquemment

Aperi { fenestram
librum, libros

ouvre { la fenêtre
le livre, les livres

Aperite { ostium
pugillares

ouvrez { la porte
le cahier, les cahiers

Réponse :

Aperio (aperimus) fenestram

J'ouvre (nous ouvrons) la fenêtre

Appropinqua, appropinquale

Approche-toi, approchez-vous

Audi, audite

Ecoute, écoutez

Bene

Bien.

Bene habet

C'est bien, cela suffit

claudē { fenestram
librum, libros

ferme { la fenêtre
le livre, les livres

claudite { ostium
pugillares

fermez { la porte
le cahier, les cahiers

Réponse :

Claudo (claudimus) fenestram

Je ferme (nous fermons) la fenêtre.

Considite

Asseyez-vous (en parlant de plusieurs personnes)

Da { mihi librum (pugillares)

Donne { moi le livre (le cahier)

Réponse :

Do (damus) tibi librum

je te donne (nous te donnons) le livre.

Dic

Dis

Dicat N

Que N dise

Discipula, discipulae

Elève (femme), élèves

Discipule, discipuli

Elève, élèves (pour interpeller)

Disce, discite

Apprends, apprenez

Doceo

J'enseigne

Ediscite

Apprenez par cœur

Ego (nomin.)

Moi (pour insister)

(1) H. BORNECQUE et Gustave LEGRAS, *La classe en Latin*, pp. 7, 17.

<i>Enuntia, enuntiate</i>	<i>Epelle, épelez</i>
<i>Et tu (vos)</i>	<i>Toi (vous) aussi</i>
<i>Exemplum</i>	<i>Exemple</i>
<i>Foras</i>	<i>Dehors (avec mouvement)</i>
<i>Foris</i>	<i>Dehors (sans mouvement)</i>
<i>Gallice</i>	<i>En français</i>
<i>Grammatica latina</i>	<i>Grammaire latine</i>
<i>Hic, haec, hoc</i>	<i>Celui-ci, celle-ci</i>
<i>Hi, hae, haec</i>	<i>Ceux-ci, celles-ci</i>
<i>Ille, illa, illud</i>	<i>Celui-là, celle-là.</i>
<i>Illi, illae, illa</i>	<i>Ceux-là, celles-là</i>

II. Façon d'interroger et de répondre

1. *Claudis ou Clausdisne librum. Fermes-tu le livre ?*

Réponse :

Claudo ou non claudio librum. Je ferme ou je ne ferme pas le livre.

Librum ne claudis. Est-ce le livre que tu fermes ?

Réponse :

Librum claudio ou non librum claudio. C'est le livre que je ferme ou ce n'est pas le livre que je ferme.

2. *Num claudis librum. — Non claudio librum (sed pugillares). — Est-ce que tu fermes le livre ? — Je ne ferme pas le livre (mais le cahier).*

3. Questions et réponses les plus fréquentes :

<i>Cui librum (libros) do</i>	<i>A qui est-ce que je donne le livre (les livres) ?</i>
-------------------------------	--

Réponse :

<i>Das librum (libros)</i>	<i>Tu me donnes le livre (les livres)</i>
<i>mihi (Sodali meo)</i>	<i>(à mon camarade)</i>
<i>Cujus librum (libros)</i>	<i>A qui est le livre que je touche ?</i>
<i>(pugillares) tango ?</i>	<i>(les livres, le cahier ?)...</i>

Réponse :

<i>Tangis</i>	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Meum librum} \\ \text{Meos libros} \\ \text{Libros sodalis mei} \end{array} \right.$	$\left\{ \begin{array}{l} \text{mon livre} \\ \text{mes livres} \\ \text{les livres de mon} \\ \text{camarade} \end{array} \right.$
---------------	--	---

Cujus librum teneo ?

A qui est le livre que je tiens ?

Réponse :

Tenes...

Tu tiens

Quem specto ?

Qui est-ce que je regarde ?

Réponse :

Spectas...

Tu regardes

4. Les nombres

Questions

Quando mortuus est ? *Quand est-il mort ?*

Réponse :

Aestate, ludis, secundo bello Punico, quindecimo anno post consulatum, obhinc tres annos ou tribus annis. L'été, pendant les jeux, pendant la seconde guerre punique, quinze ans (m. à m. la quinzième année) après son consulat, il y a trois ans.

Quando veniet ? *Quand viendra-t-il ?*

Réponse :

Veniet post tertium diem

Il viendra dans trois jours

Quam diu regnavit ?

Combien de temps a-t-il régné ?

Réponse :

Regnavit tres annos ou tribus annis (trois ans)...

Les Opérations d'Arithmétique

1. Addition : 20 + 15 = 35 (summa).

Ad viginti nummos adde quindecim. Quid fit ? Quae erit summa ?
— *Triginta quinquae (quinquae et triginta).*

II. Exercices de conversation avec illustrations

5. L'Ecole et la classe

Ludus, i, m., école

Classis, is., f., classe

Feriae, arum, f. pl., vacances

Cathedra, ae, f., chaire

Tabula (ae, f.) *nigra*, tableau noir

Extergere (eo, es, *extersi*, *extursum*) *labulam*, essuyer le tableau

Sella, ae, f., chaise

Mensa, ae, f., table

Subsellium, ii, n., banc

Creta, ae, f., craie

Chacun de ces quatre derniers exemples, comme les exemples précédents, est différent de ceux qui le précèdent et de ceux qui le suivent, chacun d'eux a son originalité. Mais le plus important semble être le dernier exemple. Nous y voyons un grand effort de la part des auteurs pour faire revivre la règle de la grammaire latine par un usage absolument pratique et direct. Ils s'efforcent de donner à l'écuyer des notions générales par l'enseignement de la grammaire. Toute leur attention se porte sur les verbes, mais les exercices pour utiliser les verbes, ainsi que les images et les conversations, sont choisis et arrangés avec goût.

Si nous classons les méthodes citées plus haut, nous constatons qu'au début, autant que possible, elles traitent de verbes (Bornecque-Legras, Schweitzer-Simonet, Gouin), de complexes d'idées (Viner, Achman-Rosenzweig), d'exercices grammaticaux (Pigier et Naor), d'objets qui nous entourent (Berlitz), etc., etc. Tous les systèmes que nous mentionnons ici et tous ceux que nous n'avons pas la possibilité de mentionner, poursuivent, sous telle ou telle forme, le même but. Les uns commencent par les verbes, les autres par les noms de choses, d'autres encore par l'usage des règles de la grammaire ; mais les premiers comme les derniers doivent respecter l'exercice, la répétition, le vocabulaire, etc. Il y a un certain parallélisme entre les systèmes qui suivent l'idée de la méthode directe.

Peut-être existe-t-il une différence entre la manière d'étudier la grammaire et la phonétique de la langue, entre l'emploi et l'étude de la conjugaison et de la déclinaison, entre l'explication des idées, entre le passage d'une règle à une autre, mais dans tous les manuels ces premières leçons sont soumises à une loi générale : elles traitent des objets qui nous entourent ou des mouvements que nous-mêmes exécutons, dans un cadre très limité.

La construction des systèmes est variée, mais tous sont loin d'avoir la vivacité nécessaire pour enseigner une langue. L'adulte ne peut guère y trouver ce qui le rapproche de la langue vivante. Toutes les leçons que nous avons vues sont trop limitées, et en même temps trop fatigantes pour les autodidactes, aussi bien, que pour les élèves

dirigés. Les textes, en général, sont trop pauvres. Tous ces systèmes sont des manuels d'exercices de grammaire plutôt que des livres de lecture. Mais pour le moment, nous ne nous arrêterons pas sur la méthode la plus appropriée. Il est important, en attendant, de noter que les pédagogues ont cherché des procédés pour renouveler les idées de l'enseignement des langues anciennes et vivantes ; ils veulent faciliter l'étude aux étudiants, adapter les manuels à leurs capacités, leur faire aimer le livre, leur faire aimer la langue étrangère ; en conséquence, ils ont créé et continuent à créer des méthodes d'enseignement nouvelles ; ils estiment que les théoriciens qui les précédaient, n'ont pas suffisamment complété ou changé les méthodes existantes.

Nous constatons qu'il est difficile de réaliser, point par point, les idées écrites d'un autre ; il est difficile pour quelqu'un d'être un imitateur sans changer, plus ou moins, la marche générale du travail, soit parce que l'art d'imitation est un art et non une habitude naturelle, soit parce que chacun comprend différemment la même idée ; ou encore parce qu'il est difficile qu'un système créé par l'un en contente un autre. Pour cette raison, nombre de pédagogues conçoivent des théories personnelles et des systèmes pratiques répondant à leur esprit et à leurs exigences.

Nous avons déjà vu plus haut quelles étaient les opinions de certains théoriciens. Voyons, maintenant, quel est le travail pratique.

Le problème de la « Méthode directe » n'est pas nouveau, et tous ceux chez qui nous avons puisé des exemples cherchaient sûrement les moyens de bâtir un système plus ou moins proche du principe de la « Méthode directe ».

Chacun cherche la possibilité de s'adapter aux objets d'une façon directe, d'une manière ou d'une autre ; chacun suit une certaine méthode directe, mais l'idée que la langue enseignée doit venir comme vient la langue maternelle, ne se réalise pas encore. Au contraire, les méthodes ci-dessus, à notre avis, sont loin de donner des idées vivantes, telles qu'on les manie dans la vie. La méthode directe, la méthode de la vie, la réalité de l'impression qui se grave en nous à chaque instant, manquent à MM. Weill, Schweitzer et Simonot, Gouin, etc.

A tous ces praticiens que nous indiquons, il manque la pratique effective de la méthode directe. Nous savons que le langage vient par le langage ; qu'enseigner une langue est possible grâce à l'emploi de cette langue. En effet, quand nous nous servons d'un système écrit, nous devons consacrer toute notre attention à réaliser la tâche qu'exige de nous l'auteur de la méthode ; nous nous écar-

tons donc de tout ce qui nous entoure et de ce que nous pourrions utiliser à certains moments. Autrement dit, nous nous détournons de tout ce qui nous occupe et nous impressionne ; nous nous éloignons de la réalité pour nous consacrer au mot écrit.

Les systèmes grammaticaux sont également mélangés. Chaque auteur s'efforce d'introduire certaines nouveautés pour faciliter la manière d'enseigner la grammaire. Les uns composent des grammaires spéciales, avec la traduction des mots d'une langue dans une autre, avec beaucoup d'exercices pour les conversations ou la phonétique, etc. D'autres ajoutent à chaque leçon différentes règles grammaticales avec des exercices spéciaux, des déclinaisons, des conjugaisons, des lectures, des exercices de prononciation, etc.

On peut dire que toutes les règles grammaticales et tous les autres moyens pour faire connaître la langue aux étudiants sont justes dans la mesure dans laquelle ils atteignent leur but, c'est-à-dire apprennent à parler correctement. Mais en même temps nous devons constater que la correction du langage, la prononciation exacte, la construction régulière de la phrase, ne sont généralement pas le résultat d'une longue étude des règles de la grammaire ; nous avons comme exemple les langues anciennes, dont souvent on connaît parfaitement la grammaire, sans savoir les parler. Par contre, donnez à l'élève la liberté de parler, alors le langage correct, la prononciation exacte, la construction juste de la phrase lui viendront automatiquement, sans qu'il connaisse les règles ou avant qu'il les connaisse.

La langue doit être exercée pour qu'elle soit comprise. Et grâce à l'enseignement vivant, elle occupera dans la mémoire humaine, la place qui lui revient de droit, sous sa forme rythmique et harmonieuse.

LA METHODE VIVANTE

Au dernier Congrès International des Professeurs de Langues Vivantes, qui s'est tenu à Paris, du 31 mars au 4 avril 1931, on a examiné différents problèmes : le rôle du théâtre dans l'enseignement, le rôle du disque et de la T. S. F., la nécessité d'une « éducation esthétique », la nécessité de « préparer aussi le futur traducteur », la valeur de la conversation, etc., etc. On a parlé de la prononciation, de l'accentuation, du vocabulaire et de la grammaire. Mais du renouvellement de la Méthode d'enseignement, qu'a-t-on dit ? Presque rien. Sinon que « se servir... d'une méthode directe dans une classe... ce serait réellement perdre son temps (1) ».

Les Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public de tous les pays civilisés, comprennent qu'il leur manque quelque chose, et que l'étude serait plus complète si l'élève s'enrichissait non seulement par le vocabulaire, mais encore par la langue parlée, vivante ; car, comme M. L. A. Fouret l'a dit dans sa conférence *Rôle et Place des Langues Vivantes dans un Enseignement Humaniste Moderne* : « La connaissance des Langues-Vivantes a pris, depuis une dizaine d'années, une importance qu'il était, en 1900, impossible de prévoir. Si l'on pouvait dire alors que cette connaissance était utile à l'individu et à la nation, il faut affirmer qu'elle leur est aujourd'hui nécessaire ; presque toutes les activités pratiques sont aujourd'hui internationales (2). »

La langue parlée est absolument nécessaire et on cherche à trouver une véritable méthode qui concorderait avec le désir de chacun, un instrument qui pourrait aider à l'enseignement des langues.

Mais, d'autre part, nous rencontrons des hommes qui ne croient pas à la possibilité de faire parler une langue ; il faut, à leur avis

(1) TRIVUNAC, p. 71 (Congrès International des Prof. de L. V.).

(2) *Ibid.*, p. 27.

simplement s'efforcer de « faire entendre la langue » (1) aux étudiants.

Comme nous le verrons, les défauts de méthode nuisent même aux plus âgés des élèves. Nous lisons chez M. Gustave Le Bon : « L'enquête nous apprend que les neuf dixièmes des élèves sont incapables après sept ou huit ans d'études de traduire à livre ouvert l'auteur le plus facile, incapables par conséquent de lire les écrivains latins. Avec dix heures d'étude par semaine, les élèves ne sont pas capables de se tirer d'une version autrement qu'à coup de dictionnaire. Il est bien de dissenter sur la vertu éducatrice d'une langue que l'Université est incapable d'enseigner (2). » « Cette incapacité de l'Université d'enseigner le latin ou d'ailleurs une langue quelconque », est évidente, « car, bien entendu, les élèves ignorent autant les langues modernes que les langues anciennes » (3), parce que « les langues vivantes sont naturellement enseignées de la même façon » (4).

L'affirmation de W. D. Whitney que « le procédé que suit l'esprit pour acquérir une seconde langue est exactement le même que celui qu'il suit d'abord pour acquérir la langue maternelle » (5) est-elle une utopie ?

Les uns englobent dans l'idée générale de l'enseignement des langues, même les anciennes, comme Sauzé, Bornecque et Legras ; les autres, comme M. Maronzeau, estiment qu'une langue ancienne doit être étudiée d'une manière purement scientifique ; les uns proposent que la langue enseignée soit entendue au moins par T. S. F., disque, théâtre, etc. ; les autres proposent que l'étude vienne par la conversation ; d'autres encore par les jeux, ou la mise en scène des lectures (Cheveland Plan), etc.

Il est clair que pour la manière d'enseigner il n'existe pas de langue morte ou vivante. Ce qui peut nous servir maintenant de meilleur exemple, c'est l'hébreu redevenu vivant. Il existe des méthodes et des professeurs qui ne réussissent à faire revivre aucune langue.

« Toute langue enseignée en dehors du pays est la plupart du temps un exercice livresque, un travail de cabinet, sans aucun rapport avec la vie... Toute langue écrite est une langue savante... On ne parle jamais en public et sur une estrade comme à des amis

(1) *Ibid.*, p. 75.

(2) *Psychologie de l'éducation*, p. 85.

(3) *Ibid.*, p. 86.

(4) *Ibid.*, p. 87.

(5) *La vie du langage*, p. 10.

dans un cercle intime. On n'écrit jamais comme on parle. Le fait même de prendre la plume suppose des dispositions particulières en relation avec l'usage qu'on fait de la langue. La langue écrite implique un apprentissage spécial et, comme elle repose sur une tradition, elle retarde sur la langue parlée (1) ». « La langue écrite ne peut donc faire découvrir les véritables caractères d'une langue vivante, car par son essence même elle est en dehors des conditions de la vie réelle ; elle ne peut non plus donner l'image authentique d'un état de langue, puisque, par nécessité et par privilège, elle vit à la fois dans le passé, le présent et l'avenir, et que le même auteur, dans une même page, peut être en avance ou en retour sur l'évolution de la langue parlée (2) ».

L'enseignement des langues vivantes et anciennes doit s'accorder avec la vie quotidienne de l'individu ou du groupe. Les langues peuvent être étudiées pendant des années et rester immobiles et même mortes pour l'élève, les vivantes comme les anciennes et, au contraire, elles peuvent revivre en fort peu de temps. Cela ne dépend pas de la langue même, mais de la manière dont elle est enseignée.

Avant de savoir lire il faut comprendre ce qu'on lit.

Plus on discute le problème de l'enseignement donné aux écoliers, plus on doit envisager celui de l'enseignement aux adultes. Les livres et tous les moyens destinés à l'écolier ne peuvent être utilisés par l'adulte.

L'élève adulte vient à nous dans la plupart des cas pour acquérir grâce à nous la langue *parlée*, et nous devons savoir la lui donner.

Les systèmes que nous avons examinés illustrent les moyens généralement employés au début de l'enseignement des langues.

Les leçons données, nous le voyons, ne s'harmonisent pas avec les exigences de notre « moi » subjectif, ni même avec celles d'un groupe d'élèves. Ces leçons, avec toutes les variations et les nuances que leur donne chacun des auteurs, sont absolument artificielles. Il y manque la simplicité et le naturel. L'humour vivant, la joie spontanée, le comique, le rire, ne nous sont pas apportés par ces compositions ; bien au contraire, elles nous en détournent ; elles nous obligent à devenir graves, sérieux et exclusivement occupés des études qu'on nous propose de faire.

Notre initiative doit se soumettre aux leçons et l'élève se fait le valet du dictionnaire et des règles de la grammaire. L'individu doit

(1) *La mort des langues*, J. VENDRYÈS, pp. 14, 15.

(2) *Le langage et la vie*, Charles BALLY, p. 132.

descendre au-dessous de son niveau normal et régresser dans ses idées, sa fantaisie et son habitude de penser.

On oblige l'élève à dire des choses sur lesquelles son attention, habituellement, ne s'arrête pas. On lui apprend à s'écarter de sa pensée habituelle. On fixe sur un objet déterminé le regard de l'élève ; on force sa mémoire à absorber des notions qui n'ont aucun lien entre elles. Sous une forme ou une autre, les premières leçons sont des collections de mots, de notions et de noms d'objets qui retiennent très rarement l'attention de l'élève, sauf aux moments où ces choses doivent répondre à notre désir et servir à nos besoins immédiats dans tel ou tel cas.

L'habitude de placer l'élève devant l'objet, de le lui montrer, de confronter la notion avec le réel, limite terriblement la fantaisie de l'élève et restreint son initiative qui suivrait de préférence l'association des idées. Après, quand l'élève a acquis un certain nombre de mots, on s'efforce de lui faire construire des phrases isolées. Dans la plupart des cas, chaque phrase répond à un exercice, mais sans aucune liaison avec les phrases qui suivent.

De façon générale, les premières leçons sont beaucoup plus des exercices que des morceaux de lectures.

Le professeur fait faire parfois des répétitions à l'étudiant, il lui pose des questions liées à l'objet dont on parle, et l'étudiant s'efforce de répondre aux questions par les mots fournis dans la phrase ou dans le morceau de lecture.

Mais le livre est le seul guide de l'étudiant comme du professeur. Les méthodes obligent les élèves à apprendre une langue à l'aide des dictionnaires. L'individu doit se soumettre aux exigences de l'auteur et d'autre part le professeur doit engager l'étudiant à suivre la méthode donnée.

Ce manuel, cette méthode rompent le lien de l'étudiant avec sa vie privée, avec ses intérêts quotidiens ; ils interrompent le contact immédiat avec ses propres idées, et ils ne lui donnent pas en revanche des idées nouvelles qui correspondraient à ses exigences. Le livre donné n'est même pas le miroir d'une personne, d'une image ou d'un sujet qui nous occupent et nous fassent passer de nous-mêmes à un autre individu ou objet. Les phrases que nous y trouvons sont différentes de celles que nous pourrions employer dans la vie courante. Le livre ne donne pas à l'individu le désir d'entendre la langue et de l'employer. Les étudiants saisissent la langue écrite par le regard ; pour ce qui est de l'entendre, la langue leur reste étrangère. Les muscles laryngo-buccaux restent muets comme avant d'avoir appris la langue.

Les méthodes directes, après quelques leçons, rompent la liaison directe et réelle même avec les objets qui nous entourent; et commencent à nous faire employer des vocabulaires. Ces méthodes ne nous aident pas à développer des dialogues libres en dehors du cadre de telle ou telle leçon. Les premiers temps il y a un nombre de mots très limité et nous devons employer seulement le vocabulaire donné; voilà pourquoi dans les premières leçons, par exemple, il faut faire beaucoup de répétitions d'une seule notion. Même après un certain temps, il n'y a aucune possibilité de développer un dialogue libre, à cause des mots qui manquent à l'élève; il ne possède que ceux qui sont contenus dans le vocabulaire de la leçon et dans celui des leçons précédentes.

Une grande réserve de mots ne nous aide pas à parler, quand nous n'employons pas la langue continuellement. L'initiative de notre pensée est faible pour construire une phrase, même quand nous savons bien la langue écrite; l'élève qui a une grande expérience dans le domaine de la langue écrite ne trouve plus le mot nécessaire au moment où il doit employer la langue parlée.

La méthode directe ne peut en aucune manière transmettre à l'élève la langue parlée parce qu'elle le place dans le cadre limité du livre et empêche l'initiative de l'individu. Tant que l'élève ne commence pas à parler la langue, l'oreille ne s'habitue pas à l'entendre; et bien entendu, quand il l'entend de la bouche d'autrui, il lui est difficile de la saisir.

La langue étudiée par le livre ne résoud pas le problème de la langue parlée.

Oui, l'élève peut construire des phrases isolées, peut établir des comparaisons entre les phrases, peut connaître la construction grammaticale de la phrase et peut, s'il le désire, en composer de très simples, comme :

1. *La table est dans la chambre,*
2. *Je m'approche de la porte,*
3. *Le crayon est grand,*
4. *L'armoire est jaune...*

Il pourra même connaître des nuances, comme, par exemple :

1. *La table est dans la chambre,*
2. *Dans la chambre il y a une table,*
3. *La table qui est dans la chambre est grande,*
4. *La grande table est au milieu de la chambre,*

5. *Au milieu de la chambre on voit la table ronde,*

6. *La table ronde qui est dans la chambre est brune...*

mais après avoir composé quelques phrases de ce genre, l'élève se fatiguera, et la création de nouvelles phrases s'arrêtera.

L'idée de M. Berlitz est de donner à l'élève des leçons de choses, dès le commencement ; ensuite viennent des phrases plus compliquées et plus complètes, par l'association des idées, ainsi que de courts morceaux de lecture. Cette méthode est adoptée par beaucoup d'auteurs, avec des variantes ; mais elle limite la marche générale de l'enseignement aux adultes, et quand on l'utilise, on ne peut réussir à faire parler l'élève en un laps de temps très court.

L'élève reçoit grâce à cette méthode des idées partielles ou de deuxième ordre. Or, plus le mot est inutile au moment donné, plus il constitue un fardeau pour la pensée ; l'élève s'efforce de s'affranchir de cette notion, à laquelle il ne pense plus après la leçon. Notre pensée a une direction ; et cette direction, la méthode d'enseignement de la langue doit la suivre. La méthode d'enseignement de la langue doit s'adapter aux intérêts vitaux de l'individu, tout en répondant à sa compréhension, ou à celle de la collectivité. Elle doit aider l'élève à suivre par une liaison directe la vie même. Le mot comme tel, le mot pour le mot, n'existe pas et ne doit pas exister pour l'élève. Celui-ci comprend que par un certain nombre de mots il compose son langage, comme dans sa langue maternelle ; il ne doit pas s'arrêter aux mots qui sont pour lui, dans toutes les langues qu'il connaît, des mots secondaires, avant que se réveille la nécessité de les employer dans la vie.

Examinons les deux exemples suivants :

Premier exemple

PREMIÈRE LEÇON

Etre

Le bras, le doigt, le pied. Est-ce le bras ? Est-ce le doigt ? Est-ce le pied ? Oui, c'est le bras. Non, ce n'est pas le bras, c'est le doigt.

La main, la joue, la bouche. Qu'est-ce que c'est ? Est-ce la bouche ? Est-ce la main ? Est-ce la joue ? Oui, c'est la joue. Non, ce n'est pas la joue, c'est la bouche.

Les doigts, les pieds, les mains. Sont-ce les pieds ? Sont-ce les doigts ? Sont-ce les mains ? Oui, ce sont les mains. Non ; ce ne sont pas les doigts, ce sont les mains.

Le livre, le papier, le crayon, le tableau, le plancher, le mur, le plafond, la table, la fenêtre, la porte, la classe, la plume.

Je suis, vous êtes. Je suis le professeur. Je suis Monsieur de Vallette. Vous êtes l'élève. Vous êtes Monsieur Dufayet, Madame Dufayet, Mademoiselle Dufayet. Suis-je le professeur ? Oui, vous êtes le professeur. Etes-vous l'élève ? Oui, je suis l'élève. Suis-je le Président de la République Française ?

Suis-je à Paris ? Etes-vous le roi d'Angleterre ? Etes-vous à Londres, je suis à Glasgow. Vous n'êtes pas à Paris, vous êtes à Glasgow.

Nous sommes, dans, entre. Je suis dans la classe, vous êtes dans la classe ; nous sommes dans la classe. Sommes-nous dans la classe ? Sommes-nous entre la porte et la fenêtre ? Sommes-nous entre le mur et la table ? Entre la fenêtre et la porte ? Sommes-nous dans la rue ?

Il est, elle est ; devant, derrière. Le livre est devant le professeur ; le livre est derrière le professeur. Où est le livre ? Il est devant la chaise, il est derrière la chaise. Où est la plume ? Où sont les plumes ? Où est le livre ? Il est devant le tableau. Où sont les livres ? Ils sont derrière le tableau.

Le livre est-il sur la cheminée ?

La chaise est-elle sur le plancher ?

Les livres sont-ils sous le pied ?

Les chaises sont-elles sous la table ?

Ils sont, elles sont ; sur, sous. Le crayon est sur la table...

Exercices

Répondez aux questions suivantes :

1. Etes-vous l'élève ? 2. Etes-vous le professeur ? 3. Etes-vous dans la classe ? 4. Etes-vous dans la rue ? 5. Suis-je le professeur ? 6. Suis-je l'élève ? 7. Suis-je le roi d'Angleterre ? 8. Suis-je à Paris ? 9. Où êtes-vous ? 10. Le livre est-il sur la table ? 11. Est-il sous la table ? 12. La table est-elle dans la classe ? 13. La table est-elle dans le corridor ? 14. Où est la plume ? 15. Le Louvre est-il à Berlin ? 16. Sommes-nous à Tokio ? 17. Où sommes-nous ? 18. Sommes-nous au théâtre ? 19. Les livres sont-ils sur le plancher ? 20. Où sont les classes ? 21. Les plumes sont-elles sur la table ? 22. Les chaises sont-elles dans la classe ? (1).

(1) *La Méthode Directe*, par Marc DE VALETTE, Paris, Perche, 1 livre, 16^e éd.

Deuxième exemple

La rue de X... est une belle rue. Il pleut dans la rue. Marchez-vous sous la pluie ?

Voyez-vous une personne dans la rue ? Cette personne marche sous la pluie...

Cette rue est une petite rue. J'aime les petites rues.

Où demeurez-vous ? Dans quelle rue ?

Voyez-vous le square ? J'aime les squares. Aimez-vous les jardins ?

Demeurez-vous dans une grande chambre ?

Avez-vous du soleil dans votre chambre ?

J'ai deux fois par jour du soleil dans ma chambre, le matin et l'après-midi... (1).

Ces deux exemples illustrent deux manières d'enseigner la langue. Ils représentent deux idées différentes : celle de la plupart des méthodes, et celle qui s'efforce d'éveiller l'intérêt de l'adulte et de pousser son imagination à exprimer l'impression immédiate ; cette dernière conduit par une transition appropriée à la langue vivante.

Notre point de vue ne saurait se concilier avec celui de M. Marc de Valette, qui répète nombre de fois dans sa leçon des notions comme : le doigt, le livre, le pupitre, le crayon, le tableau, le plancher, le mur, etc.

Même quand l'élève note les mots au premier moment, il les perd après quelques minutes. En outre, il nous est difficile de répéter une série de noms et d'objets même dans notre langue maternelle ; et après avoir énuméré plusieurs noms de choses, nous nous arrêtons sans savoir ni pouvoir continuer.

Toutes les questions posées par l'auteur à l'élève ne correspondent pas à l'état d'esprit d'un adulte :

Suis-je le roi d'Angleterre ?

Suis-je à Paris ?

L'idée de notre méthode est d'associer une idée à l'autre ; quand nous nous arrêtons sur un certain sujet, celui-ci entraîne une série ininterrompue d'idées.

Les choses qui apparaissent comme sujet de conversation ne sont plus une charge pour l'élève. Nous voyons dans le deuxième

(1) Leçon proposée par l'auteur.

exemple, l'influence immédiate qu'exerce telle chose sur notre interlocuteur, et la manière de développer le dialogue en une langue inconnue ; un des interlocuteurs, celui qui connaît la langue et guide le dialogue, doit faire revivre l'association des idées chez l'auditeur, sans que celui-ci y pense. Il doit pouvoir ressentir une impression telle qu'elle est en réalité ; soit dans l'ensemble, soit séparément ; soit une rue entière, soit un personnage dans cette rue ; quand nous voyons une belle femme portant un bel enfant dans ses bras, nous pouvons exprimer notre impression telle que nous la ressentons. Et c'est précisément cette impression d'ensemble que devons transmettre à notre élève.

Quand nous parlons de choses qui sont à l'ordre du jour, les impressions de la vie journalière qui nous entoure se réveillent ; quand nous nous servons de notions ou de noms qui nous sont connus, toute la phrase devient familière.

L'objet qui est devant nous, de même que celui qui est dans notre imagination, peuvent représenter un sujet de causerie avec notre débutant adulte. L'important est que le dialogue entre les deux personnes, le professeur et l'élève, ne s'éloigne pas de la vie quotidienne, mais la continue ; la causerie ne doit pas s'écarter de l'impression immédiate, mais se développer sur la base de cette dernière.

On doit toujours s'adapter dans la nouvelle langue aux préoccupations de l'individu. Tel est le but général de notre méthode. Nous ne devons pas nous limiter dans notre causerie à tel ou tel nom d'objet, à telle ou telle notion. Il n'y a pas de limites ou de notions de premier ou de second ordre ; il n'y a que des notions qui se répètent plus souvent que les autres, et celles-là, nous les suivrons pendant nos causeries. Dans notre système nous ne demandons aucun effort spécial à l'élève, nous ne lui faisons pas répéter les mots uniquement pour ne pas les oublier ; en revanche, nous nous efforçons nous-même d'éviter que notre interlocuteur demeure passif à notre égard ; il faut qu'il participe mentalement à notre causerie.

Là où la méthode directe suit le plus possible le livre, et cherche à obtenir que ce livre imite d'une certaine manière la vie et copie les choses qui nous entourent, notre chemin à nous est de passer directement de l'impression spontanée à la langue parlée. Tout ce qui retient notre attention, notre pensée, notre imagination, etc. doit passer directement dans le langage.

Les intérêts personnels et actuels de l'individu et ceux du groupe entier, en tant que collectivité, doivent constituer le fond de la causerie.

Le livre nous sert à passer de la langue habituelle à la langue plus littéraire et plus correcte. Mais l'entrée dans la langue, le commencement, ne doit pas nous être donné par le livre ; il doit être fourni par la vie elle-même. Comme dans la vie, nous nous efforçons de répondre aux exigences de l'individu.

Nous ne croyons même pas à l'utilité de toute sorte de dictionnaires, de nombreux exercices, etc., etc.

Plus on rapproche la langue enseignée de la vie, plus elle imite et copie la réalité immédiate, mieux elle est comprise.

Au lieu de passer comme dans les méthodes habituelles, des mots isolés aux idées générales, nous conduisons l'élève, grâce à notre méthode, des idées générales à l'analyse des mots isolés.

LES DIALOGUES ET LEUR CONTENU

La question principale pour commencer à enseigner une langue, c'est le dialogue et son contenu.

Notre pensée, notre impression, tous nos sentiments éveillent en nous le désir de parler, de nous exprimer et d'être entendus. Nous voulons toujours que notre voix trouve un écho, que notre désir et notre volonté soient compris par d'autres personnes avec qui nous sympathisons ou qui peuvent nous être utiles à un moment donné.

Notre pensée est toujours en mouvement, nous sommes constamment prêts à voir, à entendre, à imaginer quelque chose, à l'exprimer d'une manière ou d'une autre.

Grâce aux différentes causes qui se manifestent accidentellement, nous devons très souvent changer la marche générale de notre pensée et l'orienter dans une autre direction, selon l'exigence du moment. Voilà pourquoi, grâce à la rapidité de notre pensée, au moment même où nous exprimons notre impression, nous sommes prêts à en recevoir de nouvelles. Ainsi sans interruption, jusqu'à ce que nous nous fatiguions et que notre pensée cesse son action générale.

L'auditoire est, en effet, un lieu où se réunit un certain nombre de personnes dans une certaine atmosphère. Cette atmosphère de la classe influe, de façon à peu près identique, sur tous les auditeurs.

Peu importe que la classe groupe des personnes différentes ayant des pensées diverses ; l'étude les réunit, l'idée commune les lie, ainsi que le désir commun et la langue nouvelle.

Étant donné que le dialogue est toujours la manifestation de nos impressions immédiates, autant dans notre vie en classe que dans notre vie quotidienne, nous nous servons de cet état d'esprit pour commencer le premier dialogue.

Au commencement les conversations sont très limitées, et liées le plus possible à l'actualité immédiate ; elles sont très courtes et expri-

ment seulement des idées d'ordre général ; quant aux détails, aux faits particuliers, nous nous efforçons de les abréger.

Que doit contenir la première conversation ? Comment doit-elle être commencée, et quel doit en être le premier mot ?

Il est inutile de fixer les substantifs, les verbes, les adjectifs, les pronoms, etc. Il est difficile de dire quel sera le mot le plus juste et de le recommander comme premier. A vrai dire, tout ce qui nous environne, tout ce qui attire notre attention, tout ce qui fait sur nous une certaine impression et demande à être exprimé, peut constituer le premier mot.

Il est évident qu'à notre première entrée en classe, nous remarquons ce qui se présente à nos yeux, nous fixons notre attention sur les choses qui flattent notre goût esthétique, qui nous attirent et nous impressionnent. C'est sur ces choses-là que nous devons nous arrêter ; ces objets doivent nous aider à développer la conversation ; de ces actions ou objets on passe à ceux qui s'y rattachent directement ou indirectement. Ainsi nous passerons des phrases simples aux composées, et à de plus complexes encore.

Mais il est très possible que tout ce qui se passe à l'intérieur de la classe pâlisce à côté des impressions qui viennent de l'extérieur, par exemple : un rayon de soleil, un éclair, ou quelque autre cause éveillant notre attention ; du bruit, un coup de tonnerre, etc. ; grâce à ces impressions nouvelles, ou grâce à l'atmosphère mentale qui règne dans la classe, nous trouvons le mot qui nous permet de commencer à construire notre leçon :

Vois-tu le tableau ? C'est un beau tableau.

Aimes-tu avoir un tableau dans ta chambre ?

J'aime avoir des tableaux dans ma chambre.

J'aime beaucoup les paysages.

Ou :

Entends-tu sonner l'heure ? C'est une grande pendule.

As-tu dans ta chambre une pendule ?

Je n'aime pas les pendules.

Ou :

C'est un journal. C'est un journal français.

Lis-tu l'allemand ?

La langue française est une belle langue.

Lis-tu beaucoup en français ?

Nous commençons, par exemple, par le mot « tableau », parce que nous croyons qu'un tableau est plus susceptible qu'autre chose d'être remarqué. Nous composons la phrase « Vois-tu le tableau ? » Ainsi nous attirons l'attention de l'étudiant sur l'objet ; et immédiatement, nous la ferons passer de cet objet aux autres choses ou actions liées à nos mouvements, comme marcher, voir, entendre, etc. Cette première phrase « Vois-tu le tableau ? » peut-être remplacée par une autre : « Entends-tu sonner l'heure ? » « As-tu dans ta chambre une pendule ? » « La langue française est une belle langue ».

Supposons que dans la classe il y ait un rayon de soleil et que ce rayon attire l'attention, — il peut aisément former le sujet de notre conversation ; par exemple :

Un rayon !

Un rayon de soleil.

Vois-tu le rayon de soleil ?

Le rayon est beau.

Aimes-tu le soleil ?

Moi, j'aime le soleil. Aujourd'hui le soleil luit.

Toi, aimes-tu le soleil ?

J'aime aussi la lune.

J'aime voir la lune se promener dans le ciel.

En Palestine le ciel est très clair.

Et la lune est très grande.

Les étoiles sont belles.

As-tu vu une fois ton étoile ?

La phrase nouvelle doit le plus possible constituer une suite de la précédente. Voici par exemple une leçon entière :

Premier exemple

Leçon d'hébreu donnée à un groupe.

DIALOGUE AVEC LA I^{re} PERSONNE

— *Vois-tu ? Je vois ! Oui, je vois !*

— *Je vois.*

— *Tu vois une chambre ?*

II^e PERSONNE

— *Tu entends ? Il voit une chambre ; et toi, vois-tu une chambre ?*

— *Oui, je vois.*

- *Dis-moi, s'il te plaît, vois-tu un homme dans la chambre ?*
- *Je vois.*
- *Ecrit-il ?*
- *Oui.*
- *Ecrit-il l'hébreu ?*
- *Non.*

III^e PERSONNE

- *Et toi, que fais-tu ? Ecris-tu ?*
- *Oui.*
- *L'hébreu ?*
- *Non.*
- *L'Allemand ? Le Français ?*
- *L'Allemand.*

IV^e PERSONNE

- *Et toi, que fais-tu ? Regardes-tu ?*
- *Oui.*
- *Vois-tu le tableau ?*
- *Oui.*
- *Est-ce un beau tableau ?*
- *Oui, c'est un beau tableau.*
- *Que vois-tu sur le tableau ?*
- *Je vois une personne.*
- *C'est vrai ! Et une maison ?*
- *Oui, une maison aussi.*
- *La maison est petite et belle.*
- *Oui, la maison est petite.*
- *Aimes-tu les petites maisons ?*
- *Oui.*
- *Aimes-tu un jardin autour de la maison ?*
- *Oui.*
- *Voilà, tu vois, un beau jardin sur le tableau ?*

V^e PERSONNE

- *Aimes-tu le jardin ?*
- *Oui.*
- *Très bien.*

VI^e PERSONNE

— *Que penses-tu ? Je vois que tu es un grand pessimiste, tu penses beaucoup, ce n'est pas bien ! Dis-moi s'il te plaît, où demeures-tu, dans quelle rue ?*

— *Dans la rue de S.*

— *La rue de S. est-elle large ?*

— *Oui, elle est large.*

— *Y a-t-il des arbres dans la rue ?*

— *Non.*

— *Est-ce une rue tranquille ?*

— *Non.*

— *Y a-t-il du mouvement dans la rue, du bruit ?*

— *Oui, il y a du bruit.*

— *Tu restes toute la journée chez toi ?*

— *Non.*

— *Es-tu chez toi le soir ?*

— *Oui.*

— *Toute la soirée ?*

— *Toute la soirée.*

— *Oh, tu es vraiment un jeune homme sage !*

VII^e PERSONNE

— *Tu entends, il ne sort pas le soir. Toute la soirée, il reste chez lui ; et toi ?*

— *Je vais dans la rue.*

— *Tu te promènes le soir ?*

— *Oui, beaucoup.*

— *Où te promènes-tu, dans quel jardin ?*

— *Je ne me promène pas dans un jardin.*

— *Où donc ?*

— *Dans la rue.*

— *Aimes-tu le bruit de la rue ?*

— *Oui.*

— *Moi, je n'aime pas le bruit. J'aime la tranquillité, le silence.*

VIII^e PERSONNE

— *Et toi, que fais-tu le soir ?*

— *Je lis.*

— *Tu lis ? C'est bien, très bien ! Tu lis tous les soirs ?*

— *Presque tous les soirs.*

- Qu'est-ce que tu lis ?
- Des journaux, des livres.
- Aimes-tu lire des journaux ? Aimes-tu la politique ?
- Oui, j'aime les journaux, j'aime la politique.

IX^e PERSONNE

- Tu entends, elle lit un journal chaque jour, elle aime la politique ; et toi ?
- Moi, je n'aime pas la politique.
- Tu ne lis pas le journal tous les jours ?
- Non.
- Et que lis-tu ?
- J'écoute chaque matin la T. S. F.
- Toi même, fais-tu de la radio ?
- Oui.
- Quoi, tu es donc un ingénieur ?
- Oui.

X^e PERSONNE

- Et toi, écoutes-tu chaque jour la T. S. F. ?
- Oui, j'aime la T. S. F.
- Et le soir, écoutes-tu aussi la radio ?
- Oui, même le soir.
- Es-tu chez toi chaque soir ?
- Non.
- Sors-tu le soir ?
- Oui, beaucoup.

XI^e PERSONNE

- Et toi, que fais-tu ? Tu écris ! Qu'est-ce que tu écris là ?
- Des mots.
- Tu écris très bien. Tu as une belle écriture. Tu écris lentement,
- Oui, lentement.
- C'est très bien. Connais-tu l'alphabet hébraïque ?
- Non.
- Lis-tu des livres de prières ?
- Non.
- Ne fais-tu pas ta prière ?
- Non.
- Pas même à « Roch Hachanah » et à « Yom Kipour » ?
- Non.
- Epicurien !

Deuxième exemple

DIALOGUE AVEC LA I^{re} PERSONNE

- Entends-tu ? Oui ?
- Oui.
- Entends-tu ? Je parle l'hébreu.
- Oui.
- Parles-tu l'hébreu ?
- Non.
- Ce n'est pas vrai, tu parles l'hébreu !
- Oui, mais je parle mal.
- Lui non plus ne parle pas l'hébreu ?
- Non.
- C'est ton camarade ?
- Oui.
- Parle-t-il une autre langue, l'anglais, l'allemand, le russe ?
- Oui, il parle le russe.

II^e PERSONNE

- Tu parles le russe ?
- Oui.
- Tu es de la Russie ?
- Oui, je suis de la Russie.
- Et tu parles seulement le russe ?
- Non, je parle aussi l'allemand et le français.

III^e PERSONNE

- Oh, tu entends, il parle beaucoup de langues, quatre, cinq !..
- Oui, il parle beaucoup de langues.
- Et toi ?
- Moi, pas.
- Combien de langues parles-tu ?
- Je parle trois langues.
- Lesquelles ?
- Le yiddisch, le russe, l'allemand.
- La langue russe est-elle belle ?
- Oui, elle est belle.
- Aimes-tu la langue russe ?
- Oui, j'aime la langue russe.

IV^e PERSONNE

- *As-tu entendu parler la langue russe ?*
- *Non.*
- *Tu n'es pas de Russie ?*
- *Non, je ne suis pas de Russie.*
- *D'où es-tu ?*
- *D'Allemagne.*
- *Et toi, n'as-tu pas entendu en Allemagne la langue russe ?*
- *Non.*
- *Jamais ?*
- *Jamais.*
- *C'est un miracle, vraiment un miracle. Et le français, parles-tu le français ?*
- *Oui, je parle le français.*
- *Lis-tu aussi le français ?*
- *Oui.*
- *Est-ce une belle langue ?*
- *Oui, elle est bellè.*
- *La langue russe aussi est belle, n'est-ce pas ?*
- *Oui, elle est belle.*
- *Et l'hébreu ?*
- *Oui, l'hébreu est aussi une belle langue.*

V^e PERSONNE

- *As-tu entendu parler l'hébreu ?*
- *Oui, j'ai entendu une fois l'hébreu.*
- *Où ?*
- *A...*
- *Et toi, lis-tu l'hébreu ?*
- *Oui.*
- *L'écris-tu ?*
- *Non.*
- *Tu ne connais pas l'alphabet ?*
- *Non, je ne le connais pas.*
- *L'as-tu oublié ?*

VI^e PERSONNE

- *Il n'a pas une bonne mémoire, entends-tu ?*
- *J'entends.*
- *Et toi, te rappelles-tu tout ?*

- *Pas toujours.*
- *Toi aussi, tu oublies parfois ?*
- *Oui, j'oublie.*
- *Alors, ta mémoire est faible.*
- *Oui.*
- *A quoi travailles-tu ?*
- *Je suis tailleur.*
- *Ce n'est pas un travail difficile. Combien d'heures travailles-tu par jour ?*
- *Huit, dix.*
- *Dix heures, c'est beaucoup. Lis-tu quelquefois ?*
- *Oui, chaque soir.*
- *Lis-tu chaque soir ?*
- *Oui.*
- *Quoi ?*
- *Je lis un journal, un livre.*
- *Aimes-tu les livres ?*
- *Beaucoup.*
- *Que lis-tu maintenant ?*
- *Je lis...*

Troisième exemple

DIALOGUE AVEC LA I^{re} PERSONNE

- *Une chambre. C'est une chambre. Tu vois ?*
- *Oui, je vois.*
- *Fait-il chaud dans la chambre ?*
- *Oui.*
- *Fait-il chaud dans la rue ?*
- *Non.*
- *Dans la rue il fait froid. Dans la rue, il pleut. La pluie est triste. Le soleil est gai.*
- *Oui.*
- *Aujourd'hui il a plu toute la journée.*
- *Oui, il a plu toute la journée.*
- *Il a plus depuis le matin. Aujourd'hui c'est un jour triste. Hier c'était un beau jour, un jour gai.*
- *Oui, hier il y avait du soleil.*

II^e PERSONNE

- *Et toi, aimes-tu la pluie ?*
- *Oui.*

- *Marches-tu sous la pluie dans la rue ?*
- *Non.*
- *Quel jour est-ce aujourd'hui ?*
- *Lundi.*
- *Oui, lundi. Aujourd'hui c'est lundi. Hier c'était dimanche. Avant-hier samedi. Quel jour le reposes-tu ? Le samedi ou le dimanche ?*
- *Le dimanche*
- *Tu ne travailles pas le dimanche ?*
- *Non.*
- *Et le samedi, travailles-tu toute la journée ?*
- *Non, le samedi, je travaille une demi-journée.*
- *Tu travailles toute la semaine du samedi au samedi ?*
- *Oui, je travaille toute la semaine.*

III^e PERSONNE

- *Et toi, combien de jours travailles-tu dans la semaine ? Travailles-tu lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi et samedi ?*
- *Oui, je travaille lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi et samedi.*
- *Le dimanche est le jour de repos ?*
- *Oui.*

IV^e PERSONNE

- *Vois-tu cette personne ? C'est un homme, c'est une femme.*
- *Je vois un homme et une femme.*
- *Te promènes-tu quelquefois avec des amis ?*
- *Oui.*
- *Fais-tu des promenades dans la ville ou hors de la ville ?*
- *J'aime me promener hors de la ville.*
- *Vas-tu à pied ou en auto ?*
- *Je vais à pied et en auto.*
- *Aimes-tu marcher beaucoup ?*
- *Oui, j'aime marcher.*
- *Combien de kilomètres fais-tu, par exemple, en une promenade ?*
- *Je ne sais pas.*

V^e PERSONNE

- *Et toi, marches-tu beaucoup ?*
- *Oui.*

- *Tu ne vas pas à pied ?*
- *Non.*
- *Jamais ?*
- *Jamais.*
- *Je crois que le mieux est d'aller à pied. Rouler beaucoup en auto n'est pas bon.*

VI^e PERSONNE

- *Et toi ?*
- *Moi, je marche beaucoup.*
- *Où habites-tu ?*
- *J'habite à...*
- *Tu habites en dehors de la ville ?*
- *Oui.*
- *Et où travailles-tu ?*
- *Je travaille à...*
- *Combien d'heures de travail par jour as-tu ? Huit ?*
- *Oui, huit heures.*
- *Huit heures, c'est trop. Un homme doit travailler quatre-cinq heures. A quelle heure vas-tu à ton travail ? A huit heures ?*
- *A huit heures.*

VII^e PERSONNE

- *Et toi, Mademoiselle (1), à quelle heure vas-tu à ton travail ?*
- *Moi, à neuf heures.*

VIII^e PERSONNE

- *Et toi, Monsieur ?*
- *A sept heures.*
- *Prends-tu ton déjeuner chez toi ?*
- *Non.*
- *Tu ne manges pas chez toi, tu manges au restaurant ?*
- *Oui, je mange au restaurant.*
- *Que manges-tu, de la viande ?*
- *Oui, de la viande.*
- *Tu aimes la viande ?*
- *Oui.*

(1) Le tutoiement est courant en hébreu.

- *Et tu manges chaque jour de la viande ?*
- *Chaque jour.*
- *Même le soir ?*
- *Oui, même le soir.*
- *Tu manges deux fois par jour de la viande ?*
- *Oui, deux fois.*
- *C'est trop.*

IX^e PERSONNE

- *Et toi, manges-tu aussi chaque jour de la viande ?*
- *Non.*
- *Des légumes ?*
- *J'aime les légumes.*
- *Aimes-tu aussi les fruits ?*
- *Oui.*
- *Tu es végétarienne ?*
- *Non, je mange aussi de la viande.*
- *C'est-à-dire que tu es « carnivore » comme nous.*

Nous ne pouvons comparer une leçon composée à une leçon naturelle, comme celles que nous venons de citer, car l'effort déployé pour garder la première libre de toutes sortes de théories est voué à l'échec : pourquoi ? Parce que, au moment où nous rédigeons une leçon, nous ne recevons pas d'impression du dehors et nous ne nous laissons guider que par nos théories et nos idées ; involontairement nous créons une œuvre artificielle. Il n'en est pas de même quand nous improvisons en classe, quand l'objet ou le sujet éveille en nous la pensée spontanée et quand nous parlons sous l'influence du moment. Examinons les trois premiers exemples ci-dessus.

Aucune de ces leçons n'est une loi pour le professeur. Les phrases des leçons sont composées de mots dont nous nous servons occasionnellement, sans aucune arrière-pensée ni préparation, c'est-à-dire que nous ne pensons pas à la leçon avant l'entrée en classe, et qu'à chaque instant nous pouvons échanger ces phrases contre d'autres et, en général, remplacer le contenu de la leçon.

Prenons, par exemple, la première leçon.

Nous attirons l'attention de l'étudiant sur les choses qu'il voit et qui ont sur lui une certaine influence. Dans la même leçon, nous attirons son attention sur plusieurs sujets :

Nous parlons ici de la chambre dans laquelle nous nous trouvons ; nous montrons à l'élève l'homme qui écrit, le tableau sur le mur ; nous examinons tout ce que représente ce tableau, avec sa maison,

son jardin. Graduellement nous passons à la rue où demeure notre élève, à la beauté de la rue, à la circulation, au travail de l'élève, etc., etc.

Au cours de cette leçon nous nous entretenons avec 11-12 personnes. Bien entendu, la conversation n'est pas très sérieuse, néanmoins nous attirons l'attention des interlocuteurs sur telles choses qui exercent sur nous et sur eux une certaine influence dans notre existence courante. Et le contenu de cette conversation ne se répète plus.

La conversation est, dans toute la mesure du possible, conduite de la façon dont on parle dans la vie.

Dialogue avec la III^e personne :

— *Que fais-tu ? Tu écris ?*

— *Oui.*

— *L'hébreu ?*

— *Non.*

— *L'allemand, le français ?*

— *L'allemand.*

Avec la IV^e personne :

— *Et toi, que fais-tu ? Regardes-tu ?*

— *Oui.*

— *Vois-tu le tableau ?*

— *Oui.*

— *Le tableau est-il beau ?*

— *Oui, le tableau est beau.*

Avec la VII^e personne :

— *Oh, tu es vraiment un jeune homme sage ! Tu entends, il ne sort pas le soir. Toute la soirée, il reste chez lui, et toi ?*

— *Moi, je sors le soir.*

— *Te promènes-tu le soir ?*

— *Oui, beaucoup.*

— *Où te promènes-tu, dans quel jardin ?*

— *Moi, je ne me promène pas dans le jardin.*

— *Où donc ?*

— *Dans la rue.*

— *Tu aimes le bruit de la rue ?*

— *Oui.*

— *Moi, je n'aime pas le bruit, j'aime la tranquillité, le calme.*

Et toi, que fais-tu le soir ?

Dans toutes ces causeries les sujets ne s'épuisent pas, et nous nous efforçons de maintenir tout l'entretien en liaison avec les idées géné-

rales, de sorte que chacun des élèves trouve intérêt à y prendre part.

Prenons le deuxième exemple. Nous y avons une causerie avec 6-7 personnes. Le contenu de la deuxième leçon est entièrement différent de celui de la première. Notre conversation dans cette leçon, attire l'attention de l'élève sur la langue que nous parlons et sur toutes les autres langues, sur la beauté des langues, sur le nombre des langues que chacun parle, sur le pays d'où chacun vient.

Ici, comme dans le premier exemple, notre conversation est vivante, telle que nous en avons dans la vie.

Dialogue avec la première personne :

— *Entends-tu ? Je parle l'hébreu.*

— *Oui.*

— *Parles-tu l'hébreu ?*

— *Non.*

— *Ce n'est pas vrai ! Je t'entends, tu parles l'hébreu.*

— *Oui, mais je parle mal.*

— *Lui aussi, ne parle-t-il pas l'hébreu ?*

— *Oui.*

— *Est-il ton camarade ?*

— *Oui.*

— *Parle-t-il une autre langue, l'anglais, l'allemand, le russe ?*

— *Oui, il parle le russe.*

Et nous continuons avec la deuxième personne :

— *Parles-tu le russe ?*

— *Oui.*

— *Es-tu de la Russie ?*

— *Oui, je suis de la Russie.*

— *Et toi, parles-tu seulement le russe ?*

— *Non, je parle aussi l'allemand et le français.*

Dialogue avec la troisième personne :

— *Oh, entends-tu ? Il parle beaucoup de langues, quatre ou cinq.*

— *Oui, il parle beaucoup de langues.*

— *Et toi ?*

— *Moi pas.*

— *Combien de langues parles-tu ?*

— *Moi, j'en parle trois.*

— *Lesquelles ?*

— *Yiddisch, russe et allemand.*

— *Est-elle belle, la langue russe ?*

— *Oui, elle est belle.*

— *Aimes-tu la langue russe ?*

— *Oui, j'aime la langue russe.*

Avec la quatrième personne :

— *Et toi, as-tu entendu parler la langue russe ?*

— *Non.*

— *Tu n'es pas de Russie ?*

— *Non, je ne suis pas de Russie.*

— *D'où ?*

— *D'Allemagne.*

— *N'as-tu pas entendu la langue russe en Allemagne ?*

— *Non.*

— *Jamais ?*

— *Jamais.*

Dans le troisième exemple, nous trouvons le même but. Nous y parlons d'une chambre, de la chambre nous passons à la température, et de la température de la chambre à celle de la rue. Nous attirons l'attention des élèves sur la pluie et sur le soleil, au dehors ; ensuite on oriente la causerie vers le travail de chacun, le jour de repos, les heures de travail, etc.

Dialogue avec la première personne :

— *La chambre. C'est une chambre, vois-tu ?*

— *Oui, je vois.*

— *Dans la chambre, il fait chaud.*

— *Oui.*

— *Fait-il chaud dans la rue ?*

— *Non.*

— *Dans la rue il fait froid. Il pleut dans la rue. Aimes-tu la pluie ?*

— *Oui.*

— *Moi, je n'aime pas la pluie, j'aime le soleil. La pluie est triste, le soleil est gai.*

— *Oui, hier il y avait du soleil toute la journée.*

Avec la deuxième personne :

— *Et toi, aimes-tu la pluie ?*

— *Oui.*

— *Marches-tu sous la pluie dans la rue ?*

— *Non.*

— *Quand il pleut, tu ne sors pas de la maison ?*

— *Non.*

Avec la troisième personne :

— *Quel jour est-ce aujourd'hui ?*

— *Lundi.*

— *Oui, aujourd'hui c'est lundi, hier c'était dimanche, avant-hier samedi. Quel jour te reposes-tu ? Le samedi ou le dimanche ?*

— *Le dimanche.*

— *Tu ne travailles pas le dimanche ?*

— *Non.*

— *Et le samedi ? Travailles-tu toute la journée ?*

— *Non, le samedi je travaille une demi-journée.*

— *Tu travailles toute la semaine du samedi au samedi ?*

— *Oui, je travaille toute la semaine.*

Il est clair que les deux ou trois premières leçons contiennent certaines phrases qu'on n'utilise pas aussi souvent dans la vie que pendant les leçons :

— *Voyez-vous ? Oui, je vois.*

— *Je vois.*

— *Oui, je vois une chambre. Voyez-vous une chambre ? Oui ?*

— *Oui, je vois une chambre.*

— *Une personne...*

ou :

— *Voyez-vous une maison ?*

— *Oui, je vois une maison.*

— *Voyez-vous une grande maison ?*

— *Non, je ne vois pas une grande maison.*

ou même :

— *Entendez-vous ? Oui ? J'entends !*

— *Oui, j'entends.*

ou :

— *Une chambre. Voyez-vous, c'est une chambre ? Oui ? Non ?*

— *Oui.*

— *Je vois la chambre. Et vous, voyez-vous la chambre ?*

— *Oui, je vois la chambre.*

Ce sont les premiers points de contact entre le professeur et l'élève, sans lesquels on ne peut commencer à parler. De temps en temps, au cours de la conversation, on peut introduire des mots nouveaux qui rompent la monotonie.

Mais la conversation ne doit pas avoir le même contenu du commencement à la fin de la leçon. On peut changer ce contenu, l'orienter dans la direction exigée par l'élève, ou par l'état d'esprit de l'auditoire.

La réponse des étudiants peut engendrer une conversation intéressante. La réponse de l'étudiant nous montre quelle direction doit prendre la conversation. Supposons que nous posions une question : « Pourquoi toussiez-vous » ? et qu'à cette question nous recevions la réponse : « Je suis refroidi » ; ainsi, nous passerons du refroidissement au traitement de cette maladie et de toutes les maladies en général. C'est-à-dire que la conversation même nous conduit d'une idée à une autre. Instinctivement, nous passerons des objets que nous voyons, des actions que nous exécutons au moment présent, aux objets que nous ne voyons pas et aux actions que nous n'exécutons pas sur-le-champ. Notre conversation suivra nos sentiments et nos images intérieures ; nous passerons des objets réels et des actions réelles aux choses que nous imaginons, grâce à notre mémoire ou grâce au voisinage entre les objets et les actions, grâce à leur ressemblance, etc.

Notre tâche est d'élargir de plus en plus le contenu de notre entretien, en gardant l'idée centrale et en introduisant des notions nouvelles. Prenons, par exemple, les verbes « aller » et « marcher » ; ces verbes peuvent être liés à différentes images qui ne sont pas prévues d'avance.

Nous marchons au moyen des pieds ; un homme, un animal marche ; et nous passons systématiquement aux expressions : marcher, aller en ville, aller à la campagne, aller à la montagne ; monter. Aller dans une vallée, descendre. Aller vite, se hâter ; marcher lentement, tarder ; rester debout ; le plaisir de la marche, l'hygiène de la marche, etc. Si nous prenons, par exemple, un autre verbe, comme « travailler », nous suivrons la même direction. Du travail, nous passerons au besoin que nous avons de travailler, à l'intérêt du travail, à l'exploitation du travail, etc.

Pour cette raison même nous ne pouvons fixer un programme spécial, ni définir d'avance ce que doit être la prochaine leçon. Chacune est particulière, vivante, nouvelle. Le pédagogue a la tâche de chercher, de créer par associations naturelles la matière de son enseignement. Chacune de ses leçons est une création et une construction originale.

La composition de la leçon dépend de l'état d'esprit de la classe. Celui-ci s'affirme dès les premières phrases échangées et c'est de ce début que dépend toute la leçon. Une idée en amène d'autres (1), qui élargissent de plus en plus la possibilité de parler et apportent avec elles la matière de la conversation.

(1) DWELSHAUVERS, *Les mécanismes subconscients*, p. 9.

Les premiers temps les conversations sont limitées, mais au fur et à mesure elles s'élargissent et prennent peu à peu le caractère de courtes conférences accompagnées de discussions sur certains problèmes qui éveillent l'intérêt de la classe entière. De façon générale on doit recourir à des problèmes qui intéressent chacun des étudiants et les fassent parler. La conversation peut rouler sur les problèmes sociaux, politiques, économiques, historiques, etc, et chaque élève doit avoir la possibilité d'y prendre part.

En tout cas les conversations doivent être accidentelles, et non préparées d'avance. Elles peuvent, mais ne doivent pas être prolongées d'une leçon à l'autre. Chaque leçon représente une leçon entière ; chaque conversation a son contenu d'actualité. Le lendemain apporte un nouvel intérêt, un nouvel état d'esprit.

Pour bien comprendre comment nous devons construire nos conversations, et dans quel ordre, il est utile que nous donnions le vocabulaire de quelques leçons de nos cours d'hébreu. Là, nous voyons la marche générale de notre travail, nous constatons comment nous avons commencé nos premières leçons et comment nous poursuivons notre travail dans l'auditoire ; nous voyons de quelle manière se développe la conversation et même comment le nombre de mots du vocabulaire diminue systématiquement, etc.

Quand le vocabulaire de plusieurs leçons nous donne un tableau satisfaisant du travail général accompli pendant un certain temps, nous voyons la marche de nos progrès. Plus nous nous éloignons des premières leçons, plus le vocabulaire copié par l'élève diminue, et plus il augmente dans sa mémoire. Mais il devient difficile pour nous de reconstituer le contenu des anciennes leçons.

Nous constatons même la différence entre la composition d'une leçon artificielle selon la méthode directe, et la nôtre, par le nombre de mots, la quantité et la qualité des notions. Notre leçon exige que nous nous libérions de toutes limites et de tout vocabulaire spécial, mais que nous nous efforcions de passer des notions plus faciles aux plus difficiles.

Nous donnons ici trois exemples de vocabulaires, notés par trois étudiants différents. Le premier et le deuxième ont noté jour pour jour leurs leçons, dans un ordre plus ou moins successif ; le troisième rédigeait son vocabulaire dans l'ordre alphabétique. Ce dictionnaire est composé de 27-28 leçons qui contiennent 1.361 termes dont nous donnons ici quelques centaines :

Vocabulaire de M. H.

PREMIÈRE LEÇON

1. Je.	26. chez soi.	51. par exemple.
2. parle.	27. écrit.	52. famille.
3. langue.	28. heure.	53. moins.
4. français.	29. montagne.	54. Bible.
5. allemand.	30. vallée.	55. milieu.
6. russe.	31. jour.	56. femme.
7. anglais.	32. aujourd'hui.	57. marche.
8. voir.	33. lire.	58. j'allais.
9. aussi.	34. journal.	59. beau.
10. entendre.	35. des nouvelles.	60. jolie.
11. s'asseoir.	36. peut-être.	61. je lisais.
12. toi.	37. mauvais.	62. fort.
13. grand.	38. nuit.	63. j'oublie.
14. lui.	39. livre.	64. je tousse.
15. de.	40. bibliothèque.	65. diligent.
16. déjà.	41. Université.	66. paresseux.
17. quatre.	42. dans.	67. deux.
18. faire.	43. plus.	68. chose.
19. penser.	44. homme.	69. travaille.
20. s'il vous plaît.	45. bon.	70. comprendre.
21. ici.	46. tout.	71. rue.
22. seulement.	47. demi.	72. où.
23. sain.	48. quart.	73. lampe.
24. malade.	49. s'enrhumer.	74. lumière.
25. aimer.	50. cheveux.	75. table.

II^e LEÇON

1. Brûler.	18. que.	35. vivre.
2. électrique.	19. qui.	36. heureux.
3. votre.	20. vérité.	37. trottoir.
4. blanc.	21. pantalon.	38. chaussée.
5. couleur.	22. habit.	39. poussière.
6. rouge.	23. costume.	40. pluie.
7. patience.	24. robe.	41. marais.
8. beaucoup.	25. encore.	42. pourquoi.
9. minute.	26. des années.	43. il y a.
10. soif.	27. apprendre.	44. quitter.
11. théière.	28. dix.	45. jouer.
12. eau.	29. tête.	46. mêler.
13. bouillir.	30. os.	47. ville.
14. dormir.	31. étrange.	48. sauf.
15. lit.	32. toujours.	49. fin.
16. dangereux.	33. intéressant.	50. arabe.
17. interdit.	34. occuper.	51. combien.

52. mois.	57. quatre.	62. neuf.
53. grec.	58. cinq.	63. dix.
54. un.	59. six.	64. vingt.
55. deux.	60. sept.	
56. trois.	61. huit.	

III^e LEÇON

1. Des hommes.	24. repas.	47. mais.
2. si.	25. viande.	48. tout de même.
3. après.	26. trop.	49. pour.
4. parallèle.	27. dehors.	50. stupide.
5. ressemble.	28. ou.	51. rire.
6. largeur.	29. mauvais.	52. vrai.
7. nez.	30. devoir.	53. philosophe.
8. libre.	31. semaine.	54. peu.
9. parler.	32. Samson.	55. commencer.
10. pardon.	33. par.	56. compte.
11. police.	34. cahier.	57. fin.
12. entendre.	35. dire.	58. matin.
13. théâtre.	36. aller.	59. ouvrier.
14. non.	37. politique.	60. résumé.
15. savoir.	38. honte.	61. j'étais.
16. médecin.	39. haïr.	62. voisin.
17. frapper.	40. amour.	63. content.
18. visite.	41. premier.	64. debout.
19. repos.	42. article.	65. coin.
20. connaissance.	43. conte.	66. cou.
21. chanson.	44. sérieux.	67. manger.
22. chant populaire.	45. économique.	68. air.
23. danser.	46. qu'est-ce que c'est.	

IV^e LEÇON

1. Vouloir.	17. miracle.	33. manger.
2. merci.	18. papier.	34. nourriture.
3. crayon.	19. restaurant.	35. verre.
4. plume.	20. court.	36. ivrogne.
5. noir.	21. ligne.	37. onze.
6. bleu.	22. à bon marché.	38. douze.
7. lettre.	23. cher.	39. se rappeler.
8. qui.	24. pays.	40. au contraire.
9. mon.	25. chaise.	41. temps.
10. ton.	26. monde.	42. partir.
11. loin.	27. Abyssinie.	43. une fois.
12. tous.	28. mince.	44. chaud.
13. père.	29. difficile.	45. froid.
14. mère.	30. après.	46. année.
15. frère.	31. avant.	47. coûter.
16. sœur.	32. midi.	48. à peu près.

49. acheter.	58. rédaction.	67. monsieur.
50. argent.	59. arranger.	68. aucun.
51. montrer.	60. machine à écrire.	69. intercaler.
52. j'ai vu.	61. sur.	70. maintenant.
53. dernier.	62. propriétaire.	71. légende.
54. je ne sais pas.	63. centre.	72. pourpre.
55. j'ai pensé.	64. chauffage.	73. question.
56. de.	65. chauffage central.	74. chambre à coucher.
57. jusque.	66. madame.	

V^e LEÇON

1. Dépend.	20. nuire.	39. direction
2. âme.	21. secret.	40. mais.
3. esprit.	22. fatiguer.	41. peur.
4. rien du tout.	23. facile.	42. tout de même.
5. montre.	24. écrire.	43. métal.
6. farine.	25. mot.	44. monsieur.
7. aimer.	26. lunettes.	45. or.
8. porc.	27. aveugle.	46. argent.
9. temps.	28. fumer.	47. place.
10. comme d'habitude.	29. annonce.	48. populaire.
11. venir.	30. la plupart.	49. entêté.
12. moi.	31. poêle.	50. jeunes gens.
13. avec.	32. alors.	51. entre.
14. faire.	33. bourgeois.	52. garder.
15. donne.	34. faim.	53. chose.
16. pouvoir.	35. serment.	54. être enrôlé.
17. vivre.	36. béni.	55. original.
18. être.	37. pauvre.	
19. exact.	38. changer.	

VI^e LEÇON

1. Conférence.	15. pied.	29. trop.
2. possible.	16. paysan.	30. passeport.
3. nouveau.	17. sympathiser.	31. recevoir.
4. nom.	18. étroitement.	32. déjà.
5. discussion.	19. accorder.	33. mensonge.
6. mort.	20. juste.	34. rasé.
7. cheval.	21. sommeil.	35. un petit peu.
8. lait.	22. rare.	36. quel.
9. frapper.	23. dictionnaire	37. mémoire.
10. cœur.	24. seul.	38. important.
11. semaine.	25. vivant.	39. beaucoup.
12. grâce.	26. glace.	40. simple.
13. tard.	27. mouvement.	
14. lourd.	28. cinéma.	

VII^e LEÇON

1. Appartement.	25. physiquement.	49. invention.
2. hôtel.	26. promener.	50. moderne.
3. demeurer.	27. jour de la semaine.	51. demande.
4. propre.	28. être debout.	52. bonjour.
5. chambre.	29. pensée.	53. avion.
6. étage.	30. sans.	54. station.
7. ascenseur.	31. impossible.	55. centralisé.
8. monter.	32. voir.	56. louer.
9. marcher.	33. jouer.	57. dehors.
10. école.	34. violon.	58. organisation.
11. graisse.	35. piano.	59. mouvement.
12. jeudi.	36. luxe.	60. noir.
13. vendredi.	37. attaquer.	61. connaissance.
14. religieux.	38. ennuyer.	62. protection.
15. tôt.	39. content.	63. attendre.
16. maigre.	40. siphon.	64. jeune.
17. gros.	41. ingénieur.	65. racine.
18. en général.	42. construire.	66. habitude.
19. sans travail.	43. construction.	67. diable.
20. vite.	44. timide.	68. trop.
21. pas à pas.	45. ciment.	69. recherche.
22. machine à coudre.	46. brique.	70. assez.
23. antique.	47. inventeur.	71. compter.
24. peu.	48. exposition.	72. nombre.

VIII^e LEÇON

1. Masculin.	14. saison.	27. point.
2. ordre.	15. soleil.	28. vanité.
3. hier.	16. en même temps.	29. signe.
4. déchirer.	17. avec plaisir.	30. double.
5. vient.	18. le plus important.	31. figure.
6. présent.	19. visiter.	32. herbe.
7. témoin.	20. pratique.	33. chat.
8. justement.	21. utile.	34. ours.
9. long.	22. registre.	35. miel.
10. court.	23. différent.	36. fruit.
11. tableau.	24. injuste.	37. bœuf.
12. dernier.	25. lettre.	38. vache.
13. bureau.	26. presque.	

IX^e LEÇON

1. Jeune.	6. il pleut.	11. froid.
2. étudiant.	7. hiver.	12. fête.
3. manteau.	8. été.	13. libre.
4. était.	9. degré.	14. mère.
5. descendre.	10. chaleur.	15. nage.

16. nageur.	31. huit.	46. elle.
17. moyen.	32. monté.	47. emprunt.
18. vagues.	33. estomac.	48. crise.
19. se laver.	34. religieux.	49. vis-à-vis.
20. poisson.	35. pâle.	50. avare.
21. soie.	36. coudre.	51. pomme.
22. laine.	37. sérieusement.	52. avant.
23. bord.	38. dit.	53. prendre.
24. lac.	39. incliner.	54. conversation.
25. chien.	40. couper.	55. étrange.
26. arriver.	41. robe.	56. étranger.
27. va.	42. métier.	57. entendu.
28. monter à cheval.	43. demain.	58. quel.
29. heureux.	44. sûr.	59. dans
30. corridor.	45. jouir.	60. désir.

X^e LEÇON

1. Arrondissement.	31. page.	61. tête.
2. manuscrit.	32. mauvais esprit.	62. symbole.
3. imprimé.	33. pitoyablement.	63. enfant.
4. prêt.	34. obscurité.	64. sergent.
5. nombre.	35. comptabilité.	65. yeux.
6. chaussure.	36. examen.	66. faible.
7. payer.	37. saisissement.	67. différence.
8. mètre.	38. s'étonner.	68. enceinte.
9. carré.	39. honneur.	69. ajouter.
10. haut.	40. premier-né.	70. sans valeur.
11. profond.	41. paradis.	71. chèvre.
12. sous-sol.	42. fuir.	72. récolte.
13. couleur.	43. soudain.	73. grosse.
14. jaune.	44. ceinture.	74. traduction.
15. papier.	45. joie.	75. attention.
16. écrivain.	46. parce que.	76. fâcher.
17. gratuit.	47. guerre.	77. pourquoi.
18. secrétaire.	48. nature.	78. souffrance.
19. enseigne.	49. naturel.	79. incontestablement.
20. commencement.	50. curé.	80. ouvrir.
21. conte.	51. écriture.	81. allonger.
22. corps.	52. chapitre.	82. gouvernement.
23. passé.	53. arbre.	83. tuer.
24. plaire.	54. assez.	84. voix.
25. porte.	55. grève.	85. sang.
26. la porte cochère.	56. sans.	86. crie.
27. concierge.	57. cas.	87. bouche.
28. explication.	58. poule.	88. énergie.
29. révolution.	59. fin.	
30. prophète.	60. épais.	

XI^e LEÇON

1. Sol.	9. végétarien.	17. bas.
2. espérance.	10. œuf.	18. camarade.
3. sacrifice.	11. réunion.	19. jalousie.
4. étincelle.	12. introduction.	20. train.
5. vin.	13. naïf.	21. station.
6. oncle.	14. motif.	22. wagon.
7. en avant.	15. sauter.	23. plaie.
8. proche.	16. vomit.	24. s'il vous plaît.

XII^e LEÇON

1. Il faut.	12. classe.	23. descend.
2. littérature.	13. ranger.	24. gymnastique.
3. vieux.	14. suite.	25. exercice.
4. ancien.	15. ciel.	26. baisser.
5. rêve.	16. amer.	27. à droite.
6. main.	17. direct.	28. à gauche.
7. dispersé.	18. lune.	29. en haut.
8. foncé.	19. en effet.	30. en bas.
9. épicurien.	20. bagage.	31. éducation.
10. colère.	21. en route.	32. par cœur.
11. âgé.	22. jamais.	

XIII^e LEÇON

1. Développer.	13. créer.	25. tellement.
2. juge.	14. outil.	26. psaume.
3. péché.	15. couteau.	27. riche.
4. terre.	16. ciseaux.	28. perdre.
5. oiseau.	17. plaisir.	29. foi.
6. exil.	18. fils.	30. théorie.
7. voleur.	19. choisir.	31. vite.
8. voyageur.	20. défaut.	32. lentement.
9. ouvrir.	21. géant.	33. infinitif.
10. attraper.	22. rendre.	34. comment.
11. fer.	23. opinion.	35. substantif.
12. cuivre.	24. triste.	36. adjectif.

XIV^e LEÇON

1. Gagne.	4. défenseur.	7. coin.
2. profond.	5. justice.	8. fin.
3. procureur.	6. barbe.	

XV^e LEÇON

1. Salle.	9. croire.	16. prier.
2. quantité.	10. accompagner.	17. pouvoir.
3. qualité.	11. apporter.	18. garder.
4. pendant.	12. contre.	19. convaincre.
5. impossible.	13. un et quart.	20. valet.
6. grâce.	14. une heure moins le quart.	
7. mais.	15. trois quarts.	
8. mari.		

XVI^e LEÇON

1. Etude.	9. allumette.	17. source.
2. début.	10. nid.	18. sec.
3. trouver.	11. honte.	19. nature.
4. biographie.	12. ferme.	20. plein.
5. entier.	13. à côté.	21. liberté.
6. absolument.	14. déluge.	22. ennemi.
7. général.	15. cour.	23. insecte.
8. boîte.	16. recueillir.	24. fête de la récolte.

XVII^e LEÇON

1. Lecteur.	5. pour la plupart.	9. église.
2. croyance.	6. assiette.	10. joug.
3. nation.	7. vaisselle.	11. année.
4. extrême.	8. saint.	12. voyelle.

XVIII^e LEÇON

1. Art.	9. danse.	17. gorge.
2. article.	10. tranquille.	18. compliquer.
3. peinture.	11. demander.	19. dent.
4. sculpteur.	12. pas.	20. langue.
5. simple.	13. contenu.	21. respirer.
6. science.	14. oreille.	22. ressembler.
7. mesure.	15. orateur.	23. chat.
8. sentiment.	16. naturellement.	24. propre.

XIX^e LEÇON

1. Hâter.	6. souffrance.	11. est.
2. sûr.	7. casquette.	12. ouest.
3. tout de même.	8. bouton.	13. hôtel de ville.
4. cuisine.	9. nord.	14. brûler.
5. feuilleter.	10. sud.	15. conserve.

XX° LEÇON

1. Analyse.	4. quitter.	7. saisir.
2. situation.	5. précis.	
3. expérience.	6. rentrer.	

XXI° LEÇON

1. Jeunesse.	4. tailleur.	7. contrôle.
2. col.	5. bouteille.	8. roue.
3. discussion.	6. renaissance.	

XXII° LEÇON

1. Anecdote.	5. métier.	9. climat.
2. force.	6. patrie.	10. usine.
3. devoir.	7. création.	11. employer.
4. artisan.	8. moyen.	12. partie.

XXIII° LEÇON

1. Bois.	5. graver.	9. paysage.
2. pierre.	6. doute.	10. fièvre.
3. thermomètre.	7. physionomie.	11. orange.
4. influence.	8. divan.	

XXIV° LEÇON

1. Existence.	7. permission.	13. interruption.
2. rupture.	8. résolution.	14. dire.
3. wagon.	9. direction.	15. donateur.
4. querelle.	10. chauffer.	16. pauvre.
5. dépend.	11. donner.	
6. charbon.	12. présentation.	

XXV° LEÇON

1. Signer.	5. membre.	9. exceptionnel.
2. apprendre.	6. nouveauté.	10. avare.
3. nécessaire.	7. forêt.	11. phrase.
4. né.	8. demander.	12. à la place de...

XXVI° LEÇON

1. Doigt.	3. bougie.	
2. poussière.	4. relatif.	

XXVII° LEÇON

1. Concurrence.	3. cas.	
2. glace.	4. photo.	

XXVIII^e LEÇON

- | | | |
|-----------------|--------------|----------------|
| 1. Artificiel. | 3. partager. | 5. préfecture. |
| 2. pourcentage. | 4. autour. | 6. style. |

Vocabulaire de R. B.

PREMIÈRE LEÇON, 3 XII 1934, p. 1-3

- | | | |
|---------------------|--------------|-----------------|
| 1. S'il vous plaît. | 17. bien. | 33. jeune gens. |
| 2. personne. | 18. marche | 34. langue. |
| 3. je. | 19. peu. | 35. comprendre. |
| 4. tu. | 20. bonjour. | 36. chaque. |
| 5. il. | 21. rue. | 37. demande. |
| 6. elle. | 22. aussi. | 38. un. |
| 7. chambre. | 23. dehors. | 39. leçon. |
| 8. voir. | 24. grand. | 40. huit. |
| 9. debout. | 25. petit. | 41. venir. |
| 10. oui. | 26. beau. | 42. pardon. |
| 11. non. | 27. rien. | 43. lundi. |
| 12. s'asseoir. | 28. exemple. | 44. automne. |
| 13. entends. | 29. aimer. | 45. vraiment. |
| 14. seulement. | 30. homme. | 46. médecin. |
| 15. hébreu. | 31. femme. | 47. mais. |
| 16. allemand. | 32. enfant. | 48. maintenant. |

II^e LEÇON, 10 XII 1934, p. 3-II

- | | | |
|----------------|-----------------|------------------------|
| 1. Midi. | 21. appeler. | 41. mère. |
| 2. après. | 22. journal. | 42. temps. |
| 3. dimanche. | 23. matin. | 43. demeure. |
| 4. dors. | 24. très. | 44. connaissance. |
| 5. jour. | 25. écrire. | 45. figure. |
| 6. journée. | 26. soin. | 46. possible. |
| 7. travail. | 27. ciel. | 47. ami. |
| 8. maison. | 28. plafond. | 48. savoir. |
| 9. promener. | 29. Palestine. | 49. hôpital. |
| 10. détester. | 30. profond. | 50. comment allez-vous |
| 11. fumer. | 31. loin. | 51. tousser. |
| 12. quel. | 32. monde. | 52. rhume. |
| 13. crayon. | 33. rire. | 53. poumon. |
| 14. ce. | 34. penser. | 54. faible. |
| 15. défendre. | 35. long. | 55. sain. |
| 16. permettre. | 36. instrument. | 56. vomit. |
| 17. semaine. | 37. voix. | 57. W.-C. |
| 18. pied. | 38. tailleur. | 58. recevoir. |
| 19. main. | 39. coiffeur. | 59. choléra. |
| 20. joue. | 40. père. | 60. maladie. |

III^e LEÇON, 17 XII 1934, p. 11-14

1. Blanc.	20. même.	39. bocal.
2. tête.	21. froid.	40. agréable.
3. noir.	22. sage.	41. pavillon.
4. bleu.	23. fatiguer.	42. retourner.
5. jeune.	24. pourquoi.	43. mur.
6. chanter.	25. tourisme.	44. tulipe.
7. hier.	26. chapeau.	45. fermer.
8. querelle.	27. habit.	46. fleur.
9. grâce à Dieu.	28. sans.	47. chien.
10. guerre.	29. aujourd'hui.	48. amer.
11. mensonge.	30. cette année.	49. couteau.
12. pomme.	31. longue.	50. vert.
13. ouvrir.	32. au revoir.	51. il n'y a pas.
14. chaud.	33. minute.	52. moins.
15. coudre.	34. programme.	53. été.
16. être.	35. mouvement.	54. armoire.
17. heure.	36. bouche.	55. de.
18. montre.	37. par cœur.	56. cette année.
19. moins.	38. dictionnaire.	

IV^e LEÇON, 24 XII 1934, p. 14-18

1. Facile.	14. limite.	27. lait.
2. manger.	15. forêt.	28. délicatement
3. nombre.	16. lettre.	29. idée.
4. exil.	17. ordre.	30. possible.
5. disperser.	18. estomac.	31. fête.
6. accordeur.	19. phrase.	32. dangereux.
7. nation.	20. viande.	33. sacrifice.
8. demain.	21. poisson.	34. sang.
9. Bible.	22. végétarien.	35. prophète.
10. Espagne.	23. légumes.	36. ennemi.
11. ville.	24. œuf.	37. groupe.
12. sympathie.	25. toute.	
13. souci.	26. entier.	

V^e LEÇON, 3 I 1925, p. 18-20

1. Image.	7. organisation.	13. miel.
2. justement.	8. cas.	14. culture.
3. prêt.	9. question.	15. manière.
4. si.	10. déjà.	16. cause.
5. pièce.	11. cœur.	
6. classe.	12. prière.	

VI^e LEÇON, 7 I 1935, p. 20-23

1. Prix.	12. juif.	23. carrefour.
2. pillage.	13. arbre.	24. poète.
3. acheter.	14. secret.	25. force.
4. simplement.	15. théorie.	26. prophétisme.
5. article.	16. fin.	27. pont.
6. chaise.	17. hiver.	28. génération.
7. amour.	18. métier.	29. contenu.
8. leçon.	19. difficile.	30. important.
9. fruit.	20. patience.	31. Indes.
10. légumes.	21. génie.	32. facilement.
11. raisin.	22. part.	

VII^e LEÇON, 9 I 1935, p. 23-26

1. Lunettes.	12. entêté.	23. trouver.
2. ange.	13. parents.	24. chercher.
3. à pied.	14. laitière.	25. arrondissement.
4. place.	15. mémoire.	26. bruit.
5. changer.	16. silence.	27. cerveau.
6. station.	17. montagne.	28. comment.
7. cheval.	18. pauvre.	29. pleurer.
8. monter à cheval.	19. grand.	30. héros.
9. souvenir.	20. thermomètre.	31. larme.
10. famille.	21. chaussure.	32. tout de suite.
11. raconter.	22. cadeau.	

VIII^e LEÇON, 14 I 1935, p. 26-29

1. Etranger.	11. zélé.	21. mer rouge.
2. court.	12. aigre.	22. intérêt.
3. direction.	13. fenêtre.	23. contre.
4. espère.	14. mathématicien.	24. la plupart.
5. nom.	15. orange.	25. nu.
6. vache.	16. chance.	26. nouvelle.
7. écrivain.	17. poule.	27. stupide.
8. sucre.	18. exceptionnel.	28. si.
9. sel.	19. peut-être.	
10. sucré.	20. tomate.	

IX^e LEÇON, 21 I 1935, p. 29-31

1. Machine.	6. mauvais.	11. cimetière.
2. sans.	7. meilleur.	12. étranger.
3. pluie.	8. être couché.	13. pierre.
4. lit.	9. conférence.	14. sérieux.
5. bon.	10. synagogue.	

X^e LEÇON, 28 I 1935, p. 31-33

1. Fleuve.	8. cheveux.	15. étincelle.
2. transparent.	9 miracle.	16. heureux.
3. étudiant.	10. yeux.	17. pays.
4. trembler.	11. bleu.	18. tribunal.
5. souffre.	12. gris.	19. influence.
6. glace.	13. moi-même.	20. roi.
7. hier.	14. habitude.	

XI^e LEÇON, 4 II 1935, p. 33-37

1. Large.	17. eau.	33. habit.
2. chambre.	18. robinet.	34. costume.
3. électricité.	19. bouilloire.	35. habiller.
4. lampe.	20. théière.	36. boue.
5. lumière.	21. tranquille.	37. trottoir.
6. obscur.	22. chance.	38. chaussée.
7. lune.	23. soleil.	39. poussière.
8. bibliothèque.	24. particulièrement	40. bal.
9. pétrole.	25. prendre	41. danser.
10. couleur.	26. os.	42. différence.
11. rouge.	27. vouloir.	43. mêler.
12. propriétaire.	28. longue.	44. fou.
13. soif.	29. d'où.	45. littérature.
14. avant.	30. sûr.	46. vivante.
15. vin.	31. robe.	47. langue.
16. glace.	32. laine.	48. grec.

XII^e LEÇON, 11 II 1935, p. 37-39

1. Cher.	8. journée.	15. acheteurs.
2. marche.	9. tout de suite.	16. poêle.
3. pour.	10. or.	17. chauffage.
4. Abyssinie.	11. plume.	18. central.
5. magnifique.	12. oublier.	19. gorge.
6. repas.	13. possible.	20. finir.
7. maigre.	14. rédaction.	

XIII^e LEÇON, 18 II 1935, p. 39-40

1. Repas.	3. seul.	5. passeport.
2. tableau.	4. cinéma.	6. appliquer.

Vocabulaire de M. D.

1. Aussi.	5. seul.	9. nez.
2. allumer.	6. moi.	10. père.
3. Arabe.	7. nous.	11. pomme.
4. article.	8. après.	12. excuse.

- | | | |
|---------------------------|----------------------|--------------------|
| 13. les yeux. | 62. à côté. | 112. dernier. |
| 14. effacer. | 63. armoire. | 113. temps. |
| 15. sœur. | 64. devant. | 114. arranger. |
| 16. pays. | 65. tout. | 115. défenseur. |
| 17. mais. | 66. costume. | 116. mettre. |
| 18. monsieur. | 67. repas. | 117. pharmacien. |
| 19. avion. | 68. se lever. | 118. descendre. |
| 20. pour la plupart. | 69. mais. | 119. cours. |
| 21. armée. | 70. quatre. | 120. soir. |
| 22. monter. | 71. rouge. | 121. habiller. |
| 23. jamais. | 72. poussière. | 122. quand. |
| 24. faire la gymnastique. | 73. aimer. | 123. dernier. |
| 25. sol. | 74. vieille. | 124. anecdote. |
| 26. quel. | 75. origine. | 125. orange. |
| 27. triste. | 76. saisissement. | 126. passer. |
| 28. riche. | 77. matin. | 127. page. |
| 29. pauvre. | 78. sans. | 128. réunion. |
| 30. pierre. | 79. accusateur. | 129. finir. |
| 31. profond. | 80. après. | 130. image. |
| 32. mari. | 81. habitude. | 131. nuit. |
| 33. de, du. | 82. antique. | 132. habit. |
| 34. complet. | 83. long. | 133. halte. |
| 35. médecin. | 84. composer. | 134. mouvement. |
| 36. commencement. | 85. le premier né. | 135. un petit peu. |
| 37. peur. | 86. au contraire. | 136. mauvais. |
| 38. toi. | 87. tomate. | 137. méchant. |
| 39. hommes. | 88. porte monnaie. | 138. à peu près. |
| 40. quitter. | 89. branche. | 139. à l'école. |
| 41. nourriture. | 90. montagne. | 140. en général. |
| 42. antiquité. | 91. s'il vous plaît. | 141. recevoir. |
| 43. emprunt. | 92. chez. | 142. banc. |
| 44. détour. | 93. ton. | 143. apporter. |
| 45. joue. | 94. lit. | 144. sculpture. |
| 46. au revoir. | 95. large. | 145. sûrement. |
| 47. frère. | 96. connu. | 146. plaire. |
| 48. dire. | 97. travail. | 147. examen. |
| 49. même. | 98. en dehors. | 148. finir. |
| 50. entêté. | 99. coûter. | 149. œuf. |
| 51. fatiguer. | 100. sur. | 150. par cœur. |
| 52. autre. | 101. annonce. | 151. artisan. |
| 53. employer. | 102. anglais. | 152. épouse. |
| 54. valet. | 103. interdit. | 153. plaindre. |
| 55. responsable. | 104. occuper. | 154. boîte. |
| 56. orthodoxe. | 105. mère. | 155. fer. |
| 57. prolonger. | 106. exposition. | 156. honte. |
| 58. continuer. | 107. racine. | 157. du côté. |
| 59. rond. | 108. départ. | 158. contrat. |
| 60. futur. | 109. choisir. | 159. restaurant. |
| 61. derrière. | 110. respirer. | 160. saint. |
| | 111. respiration. | 161. crayon. |

162. lunettes.	212. défaut.	262. voler.
163. dans.	213. chat.	263. campagne.
164. fort.	214. hier.	264. quonique.
165. guérison.	215. vivre.	265. objet.
166. paysan.	216. inutile.	266. frapper.
167. bâtir.	217. dommage.	267. passeport.
168. honorable.	218. honneur.	268. appartement.
169. éducation.	219. bord.	269. religieux.
170. propriétaire.	220. différence.	270. bonjour.
171. entre.	221. rêve.	271. vert.
172. oisiveté.	222. important.	272. miel.
173. sang.	223. gros.	273. poisson.
174. barbe.	224. péché.	274. porte.
175. commander.	225. merci.	275. route.
176. date.	226. monceau.	276. oncle.
177. sérieusement.	227. épais.	277. génération.
178. marteau.	228. stupide.	278. plafond.
179. bouteille.	229. parler.	279. direct.
180. un mot populaire.	230. soif.	280. opinion.
181. usine.	231. chose.	281. col.
182. total.	232. celui-ci.	282. poste.
183. certainement.	233. tranchant.	283. refroidir.
184. chauffeur.	234. atteindre.	284. lui.
185. chambre.	235. couper.	285. fin.
186. entendre.	236. fenêtre.	286. coin.
187. penser.	237. cour.	287. manger.
188. heure.	238. beurre.	288. intercaler.
189. chaud.	239. apporter.	289. récolte.
190. chauffage central.	240. vient.	290. inscription.
191. sombre.	241. moyen.	291. verser.
192. maintenant.	242. visite.	292. influence.
193. lettre.	243. accompagner.	293. se dépêcher.
194. aveugle.	244. arbre.	294. extrême.
195. chez soi.	245. venir.	295. introduction.
196. temple.	246. populaire.	296. comment.
197. viande.	247. béni.	297. cacher.
198. tout à l'heure.	248. poupée.	298. qualité.
199. ouvrier.	249. payer.	299. manière.
200. timbre.	250. profession.	300. développer.
201. pour.	251. folle.	301. terre.
202. exact.	252. bleu.	302. fruit.
203. jeunes gens.	253. personne.	303. train.
204. inventeur.	254. sain.	304. invitation.
205. bête.	255. bourgeois.	305. d'accord.
206. prière.	256. à bon marché.	306. agréable.
207. mieux.	257. grâce.	307. trier.
208. feuilleter.	258. discussion.	308. possible.
209. estomac.	259. jeudi.	309. herbe.
210. rien.	260. double.	310. encore.
211. porc.	261. là.	311. stylo.

- | | | |
|---------------------|------------------|---------------------------|
| 312. plume. | 362. bouillir. | 412. accent. |
| 313. vérité. | 363. dangereux. | 413. bas. |
| 314. dix. | 364. chance. | 414. serpent. |
| 315. os. | 365. argent. | 415. comment allez-vous ? |
| 316. où. | 366. monnaie. | 416. pensée. |
| 317. vallée. | 367. bon. | 417. ciseaux. |
| 318. étage. | 368. grand. | 418. âgé. |
| 319. simple. | 369. inscrire. | 419. voyageur. |
| 320. étroit. | 370. fièvre. | 420. vengeance. |
| 321. femme. | 371. presque. | 421. naturel. |
| 322. français. | 372. camp. | 422. nation. |
| 323. paresseux. | 373. ceinture. | 423. cuivre. |
| 324. étrange. | 374. professeur. | 424. chrétien. |
| 325. joie. | 375. pendant. | 425. rentier. |
| 326. ennemi. | 376. plein. | 426. économie. |
| 327. partir. | 377. déluge. | 427. tenir. |
| 328. cinéma. | 378. source. | 428. conte. |
| 329. film sonore. | 379. sel. | 429. soudain. |
| 330. tôt. | 380. pipe. | 430. programme. |
| 331. fête. | 381. poids. | 431. robe. |
| 332. avant. | 382. garçon. | 432. lion. |
| 333. étincelle. | 383. compliquer. | 433. génération. |
| 334. nier. | 384. regarder. | 434. vase. |
| 335. trouver. | 385. entrepôt. | 435. peser. |
| 336. succursale. | 386. d'ici. | 436. sentiment. |
| 337. jour de repos. | 387. impôt. | 437. bagage. |
| 338. esprit. | 388. cuisine. | 438. fermier. |
| 339. secret. | 389. suc. | 439. figure. |
| 340. or. | 390. patrie. | 440. gravé. |
| 341. souvenir. | 391. parti. | 441. hôte. |
| 342. cou. | 392. couvert. | 442. rôtir. |
| 343. madame. | 393. famille. | 443. aujourd'hui. |
| 344. demeure. | 394. appliquer. | 444. cheveux. |
| 345. siphon. | 395. couler. | 445. ici. |
| 346. pluie. | 396. camarade. | 446. entier. |
| 347. vague. | 397. libre. | 447. conte. |
| 348. dos. | 398. aller. | 448. tousser. |
| 349. haut. | 399. question. | 449. faim. |
| 350. corps. | 400. pied. | 450. garder. |
| 351. paradis. | 401. vendredi. | 451. curé. |
| 352. violon. | 402. sentir. | 452. envie. |
| 353. genre. | 403. tomber. | 453. nature. |
| 354. pour. | 404. peur. | 454. proche. |
| 355. imprimer. | 405. prix. | 455. parents. |
| 356. écrire. | 406. coudre. | 456. géant. |
| 357. donner. | 407. appeler. | 457. feuille. |
| 358. vis-à-vis. | 408. propre. | 458. chaussure. |
| 359. présent. | 409. point. | 459. bœuf. |
| 360. marcher. | 410. papier. | 460. oreille. |
| 361. patience. | 411. prophète. | |

461. police.	511. villégiature.	561. tableau.
462. physique.	512. sûr.	562. brique.
463. quartier.	513. proprement.	563. émigrer.
464. renaissance.	514. gouvernement.	564. peu à peu.
465. gagner.	515. cas.	565. luxe.
466. croire.	516. porter.	566. diriger.
467. enrôlé.	517. coq.	567. littérature.
468. montagne.	518. monde.	568. lion.
469. enceinte.	519. conférence.	569. minute.
470. boire.	520. jeunesse.	570. demain.
471. malade.	521. toujours.	571. déjeuner.
472. jour de naissance.	522. ingénieur.	572. fois.
473. beaucoup.	523. instinctif.	573. bouche.
474. mois.	524. ville.	574. climat.
475. pardon.	525. avec.	575. jusque.
476. repos.	526. guerre.	576. caprice.
477. cœur.	527. baiser.	577. fumer.
478. hôtel.	528. avant.	578. changer.
479. chien.	529. difficile.	579. énergie.
480. s'ennuyer.	530. carte.	580. tard.
481. avide.	531. combattre.	581. ajouter.
482. être.	532. cuivre.	582. mot.
483. ciel.	533. bonsoir.	583. lait.
484. grossier.	534. envie.	584. trop.
485. carte postale.	535. son.	585. espérer.
486. roue.	536. sonner.	586. boutique.
487. histoire.	537. blanc.	587. crise.
488. statue.	538. voix.	588. faible.
489. assez.	539. violon.	589. hôtel de ville.
490. identique.	540. place.	590. essentiel.
491. justice.	541. sacrifice.	591. pas à pas.
492. idée.	542. frais.	592. maladie.
493. loi.	543. église.	593. an.
494. bruit.	544. sauter.	594. coûte.
495. employer.	545. il faut.	595. acheter.
496. contre.	546. art.	596. saison.
497. réel.	547. nid.	597. sec.
498. pratique.	548. souffrir.	598. jour.
499. soie.	549. vivante.	599. assis.
500. nombre.	550. poule.	600. beau.
501. cassé.	551. légende.	601. savoir.
502. secrétaire.	552. nouveau.	602. cher.
503. affiche.	553. gratuitement.	603. ensemble.
504. ligne.	554. il y a.	604. tête.
505. révolution.	555. résumé.	605. piano.
506. prend part.	556. journal.	606. vache.
507. vomir.	557. mère.	607. corridor.
508. disperser.	558. impossible.	608. cave.
509. amer.	559. direction.	609. par exemple.
510. baisser.	560. ascenseur.	610. chaise.

611. lourd.	624. battre.	637. quelqu'un.
612. verre.	625. répétition.	638. lire.
613. farine.	626. proche.	639. écrire.
614. classe.	627. instrument.	640. tous.
615. compte.	628. perdu.	641. mer.
616. pluriel.	629. protection.	642. pouvoir.
617. vie.	630. terre.	643. droit.
618. pause.	631. voilà.	644. enfant.
619. chapeau.	632. reconnaître.	645. vin.
620. dormir.	633. volets.	646. création.
621. bois.	634. meuble.	647. créer.
622. organisation.	635. conversation.	648. orpheline.
623. Marne.	636. jour non-férié.	

Les leçons données plus haut nous montrent que l'étudiant note des mots au hasard dès les premières leçons. Il manque beaucoup de conjonctions, beaucoup d'adverbes, de pronoms, etc. Au moyen des leçons citées plus haut nous pouvons nous représenter approximativement le mode de travail du professeur. Il est bien entendu que beaucoup de mots ne sont pas notés parce que l'étudiant croit pouvoir s'en souvenir sans les avoir inscrits. Nous remarquons que l'élève note certains mots deux fois et même plus. Il n'oublie qu'un nombre insignifiant de mots ; ceux-ci se gravent dans sa mémoire, quoiqu'il ne les apprenne pas par cœur.

Pour avoir une idée nette de la composition et du contenu de telle ou telle leçon, nous devons classer les mots donnés au cours de cette leçon :

SUBSTANTIFS :

1. *Langue.*
2. *Français.*
3. *Allemagne.*
4. *Russe.*
5. *Anglais.*
6. *Heure.*
7. *Montagne.*
8. *Vallée.*
9. *Jour.*
10. *Journal.*
11. *Nouvelles.*
12. *Nuit.*
13. *Livre.*

ADJECTIFS :

1. *Grand.*
2. *Saint.*
3. *Malade.*
4. *Mauvais.*
5. *Bon.*
6. *Joli.*
7. *Fort.*
8. *Diligent.*
9. *Paresseux.*

VERBES :

1. *Parler.*
2. *Voir.*
3. *Entendre.*
4. *S'asseoir.*
5. *Faire.*
6. *Verser.*
7. *Aimer.*
8. *Ecrire.*
9. *Lire.*
10. *Oublier.*
11. *Tourner.*
12. *Comprendre.*

14. *Bibliothèque.*
15. *Université.*
16. *Homme.*
17. *Rhume.*
18. *Cheveux.*
19. *Famille.*
20. *Bible.*
21. *Femme.*
22. *Chose.*
23. *Travail.*
24. *Rue.*
25. *Lampe.*
26. *Lumière.*
27. *Table.*

Ces notions que nous avons prises, comme exemple de la première leçon de M. H., nous démontrent que nous avons traité les sujets suivants :

- a) les langues ;
- b) les journaux et l'actualité ;
- c) les livres que nous avons lus et les études que nous avons faites ;
- d) la santé de l'interlocuteur ;
- e) la lumière dans la rue et dans la chambre, etc.

Dans la deuxième leçon nous avons parlé de :

- a) l'électricité ;
- b) la patience ;
- c) les couleurs ;
- d) la soif et la manière de préparer le thé ;
- e) les vêtements ;
- f) la vie en général ;
- g) la propreté, etc., etc.

Ces vocabulaires nous montrent à quel point nous sommes libres de lancer et de faire saisir à notre auditoire dès la première leçon, un grand nombre d'idées associées à ses intérêts actuels et vivants.

L'ECRITURE ET LA LECTURE

Avant d'écrire des mots, nous écrivons des idées au moyen d'images (1) dans notre pensée. Notre volonté d'écrire ne vient qu'après la connaissance du mot et de sa signification, lorsque nous comprenons tel mot qui nous fait imaginer telle idée, œuvre, action, etc., ou au contraire. — lorsqu'en voyant des choses, des actions, des mouvements de toutes sortes, — nous évoquons les mots qui les expriment. La chaîne de nos sentiments, de nos pensées, de nos impressions et imaginations est liée à un ou plusieurs modes de sons, à l'aide desquels, en articulant, nous exprimons tout de manière à ce que nous-mêmes et les autres, comprennent tout ce que nous pensons et éprouvons.

Nous apprenons à transmettre nos idées par les signes, les caractères, de même que nous apprenons l'art de régir notre voix d'après notre volonté (2). Mais il existe une certaine différence entre le mot transmis par la voix humaine et celui qui passe par la lettre écrite.

La voix humaine est avant tout l'expression de l'âme de celui qui parle, alors que la lettre écrite n'est qu'un signe mort, sans nuances vivantes. Le mot ou la phrase écrite représente une certaine expression, limitée par les règles d'orthographe et de grammaire, et le proverbe populaire qui dit : « on lit la lettre comme on veut » est vrai, car la lettre écrite est liée à notre mémoire, à notre fantaisie, à nos souvenirs ; grâce à cela, nous commençons à voir dans les lettres mortes l'expression de celui qui les écrit, nous en sommes impressionnés et nous nous mettons à exprimer ce que nous lisons d'une certaine manière ; autrement dit, nous éveillons les

(1) H. DELACROIX, *Le langage et la pensée*, p. 337.

(2) « L'écriture représente les mots parlés, traduisant les sons ou groupes de sons par des lettres et se servant des mêmes lettres pour les mêmes sons ou groupes de sons toutes les fois qu'ils se présentent dans la chaîne parlée ; c'est la traduction d'un système de signes en un autre système de signes ». M. GRAMMONT, *Traité de la phonétique*, p. 24.

lettres mortes à la vie et nous ajoutons l'expression à la phrase écrite suivant notre point de vue.

Il faut prendre en considération le fait que la vibration de la voix et les réflexes des sons sont liés à notre prononciation particulière, à notre timbre et à notre manière de parler d'une part, et que d'autre part, nous nous rattachons aux conditions extérieures, à cause du conducteur qui fait passer le son de notre bouche à l'oreille d'autrui ; il est possible que nous fassions certains changements dans la prononciation des voyelles et des consonnes, particulièrement quand nous sommes nerveux, quand nous nous dépêchons de parler et dans tous les autres cas anormaux. Bien entendu, les discours pathétiques et les paroles pleines d'emphase ne profitent guère à l'oreille peu exercée du débutant.

Voilà pourquoi, quand nous voulons donner une certaine tonalité au son, nous devons maintenir le son juste de la lettre et sa prononciation, de telle sorte que l'*o* ne se change pas en *oi* ou *ai* ; l'*i* en *u* ou l'*u* en *ui* ; le *b* en *p* ; car seul le son juste nous permet d'enseigner à l'étudiant un langage correct.

Le langage écrit est le langage correct ; c'est par lui que nous pouvons reconnaître dans quelle mesure nous connaissons une langue. La base de la langue écrite, de la langue exacte, est la langue parlée ; mais celle-ci, tant qu'elle ne rentre pas dans certaines limites, tant qu'elle ne se soumet pas à certaines règles grammaticales, tant qu'elle n'est pas écrite, reste une langue primitive, demeurant dans le domaine de notre mémoire : mémoire de la vue, de l'ouïe, du goût, de l'odorat, etc.

Nous poursuivons deux buts dans notre travail : premièrement, donner la possibilité à l'étudiant de saisir la langue telle qu'on la parle, telle qu'on la prononce et telle qu'elle doit passer de notre bouche à l'oreille d'autrui ; deuxièmement, préparer notre étudiant à écrire ; pour cela, au moment où nous parlons, où nous proposons une phrase, cette dernière doit répondre aux exigences de la grammaire, et le mot doit rester gravé devant nos yeux comme s'il était écrit.

Il est difficile de montrer au professeur comment enseigner une langue étrangère, si la lecture et l'écriture doivent être enseignées ensemble, parallèlement ; ou si l'écriture suit la lecture. Quand nous nous arrêtons plus particulièrement sur la transition qui conduit à l'écriture, nous voyons que celle-ci résulte de la langue parlée et de la langue des livres. Il est bien clair que pour que nous commencions à écrire, nous devons préparer nos mains, afin qu'elles soient obéissantes à notre pensée et à notre appareil auditif, qu'elles

puissent suivre notre pensée et la copier. Donc, en même temps, nous devons fixer notre attention sur le mot visible comme sur la parole qui doit être lisible et audible. Mais il est utile de remarquer qu'à mesure que notre attention retient le mot écrit pour le lire et pour le copier, l'attention consacrée au mot prononcé et fixée sur la mimique du professeur qui le prononce, diminue. Car l'impression générale produite par la parole prononcée se subdivise en différentes parties.

Nous ne devons pas oublier qu'au moment où le professeur écrit le mot sur le tableau, ce mot ne produit plus d'effet sur l'étudiant. Pour que le mot soit clair, pour qu'il soit entendu, pour qu'il soit transmis à l'élève de manière à ce que celui-ci puisse le reproduire tel que nous l'exprimons, l'étudiant doit voir notre figure, nos lèvres, notre bouche et tous nos mouvements ; de cette façon nous faisons pénétrer le mot dans l'oreille de l'étudiant : l'étudiant entend le mot ; il le *voit* par notre mimique ; le son du mot se grave en lui, accompagné de la vision des mouvements que nous faisons pour l'exprimer.

Pour habituer l'étudiant à une langue étrangère, nous devons les premiers temps, uniquement parler, et ne commencer qu'un peu plus tard l'écriture telle qu'elle se pratique dans la vie.

L'homme parle avant d'apprendre à écrire, l'homme pense avant d'écrire, l'homme imagine une certaine idée et entend un certain mot avant d'avoir à l'écrire.

L'opinion de M. A. Pinloche qui déclare que l'on peut fort bien comprendre une langue et même plusieurs, sans savoir les lire et les écrire, est très juste (1). En effet, pour savoir parler une langue on doit l'entendre, on doit connaître la signification *des mots* et savoir trouver au moment utile ceux qui manquent à la conversation. Mais il n'est pas important pour l'étudiant de savoir comment se composent certains mots, quels sons s'harmonisent entre eux et pourquoi ils se prononcent ainsi et non autrement ; chaque mot peut représenter dans son imagination soit un mot comme tel, soit un composé de lettres, de syllabes ou de sons ; nous saisissons sans difficulté la question de la composition du mot et de la phrase, du moment que nous connaissons le mot même.

Une autre cause encore exige que l'écriture vienne après le langage vivant : au moment où le professeur a écrit sur le tableau le mot prononcé, ce mot perd le son phonétique, il perd son accent, son intuition, sa prononciation et sa nuance, si importants

(1) *La nouvelle pédagogie des langues vivantes*, p. 20.

pour l'étudiant. Quand nous parlons sans écrire, nos mains sont libres : notre corps n'est pas lié au tableau, nous nous adressons aux étudiants en les regardant en face, les yeux dans les yeux ; notre visage et nos gestes sont consacrés au mot que nous prononçons ; l'étudiant peut le comprendre complètement et clairement. En même temps, nous pouvons observer comment la langue nouvelle agit sur l'oreille de l'auditeur ; mais si notre pensée est occupée à transposer le mot prononcé, alors tous les mouvements sont tournés du côté où le mot doit être écrit, ainsi l'effet de l'enseignement s'efface, s'affaiblit et l'attention de l'étudiant nous quitte pour aller vers la parole écrite, vers le tableau.

Avant tout doit venir la parole vivante. Nous devons accoutumer notre oreille à l'entendre ; après un certain nombre de leçons, cinq à dix, par exemple, nous commencerons à écrire.

Une des choses les plus importantes pour étudier l'écriture est l'alphabet. Etudier l'alphabet, c'est enseigner le son juste de chaque lettre. Nous ne devons pas faire d'exercices spéciaux avec les lettres de l'alphabet. Mais nous devons exprimer si clairement, si correctement le mot, que l'étudiant puisse distinguer le vrai son de chaque voyelle et consonne. Nous devons donner à l'étudiant, à l'aide de notre langage, la possibilité de distinguer sans peine et sans faute les parties dont le mot est composé. Il n'y a aucune raison de faire des exercices spéciaux relatifs aux sons des lettres : ni par la lecture, ni par l'écriture, comme le pensent MM. Vernols, Schweitzer et Simonot, Carpentier et d'autres. Car il est établi que :

« La prononciation est inséparable de l'audition : les mouvements de la voix s'inscrivent dans l'oreille. Les mêmes mouvements rythmiques, avec les mêmes alternances de tension et de détente se déroulent parallèlement dans la bouche et dans l'oreille de celui qui parle. De même, chez celui qui écoute, l'articulation intérieure accompagne souvent l'audition et dans une certaine mesure la précède et la suggère (1). »

Ensuite quand le son pour nous est clair, il est facile de le représenter par les signes des lettres.

La première leçon enseignant l'alphabet ne doit pas être répétée trop de fois. La meilleure manière de montrer l'alphabet est d'écrire premièrement un alphabet déjà connu de l'auditoire, et sous chaque lettre connue, dans l'ordre connu (a, b, c), placer la lettre inconnue. Les lettres qui ne se trouvent pas dans l'alphabet connu, doi-

(1) H. DELACROIX, *Le langage et la pensée*, p. 136.

vent être écrites séparément. On peut aussi faire répéter à l'élève le son de chaque lettre, parce qu'au commencement, son attention porte précisément sur ce son vivant de la lettre ; par exemple la lettre anglaise « w », ou les lettres françaises : « i » et « u », la lettre hébraïque « a'in », la lettre russe « i-o », etc.

Dès que l'auditoire a écrit l'alphabet, on peut écrire des syllabes faciles, tirées de mots familiers à l'étudiant, qui les écrit et qui les lit. Il est utile de composer des phrases entières, mais courtes et simples.

je li (s)
tu ne li (s) pa (s)
il écri (t)
le so-lei (l) e (st) dan (s) le ciel.
ton cha (t) e (st) dan (s) la ru (é)
mon bon chien...

Pour faciliter la lecture du mot écrit, il est bon de placer, entre parenthèses, les lettres qui ne doivent pas être lues. Quand un certain mot se répète plusieurs fois, nous ne mettons plus de parenthèses.

Dès que l'étudiant sait lire, nous commençons à écrire certaines parties de notre leçon générale sur le tableau.

Le meilleur auxiliaire du professeur est le tableau. Il est la main droite du professeur, il l'aide à éclaircir ce qui n'est pas encore assez clair ; en même temps, il nous permet de connaître les progrès de nos étudiants. Au début, nous nous servons du tableau nous-mêmes, mais après plusieurs leçons, nous organisons dans la classe des travaux écrits. Ces leçons sont très variées et chacune d'elles a une fonction spéciale. Il y en a, et ce sont les plus fréquentes, durant lesquelles nous écrivons des phrases données par les étudiants : il y en a aussi où nous écrivons des phrases isolées, des proverbes populaires ; il y a les récits collectifs (1), etc...

Maintenant, passons à la lecture. Bien que cette question soit inséparable de l'écriture, nous trouvons qu'il n'est pas inutile de s'arrêter tout particulièrement sur la lecture.

Plus nous vivons, plus nous souffrons et sentons, plus nous

(1) Aux leçons de récits collectifs nous adoptons la méthode suivante : quelqu'un propose un thème et quand tout l'auditoire l'approuve, chacun doit proposer une phrase, en prenant en considération la précédente ; de cette manière se compose un récit collectif. Avant que l'étudiant exprime son idée, il doit lire la phrase sur le tableau, mais pas à haute voix.

recueillons d'impressions, plus notre voix varie. Notre voix est le meilleur miroir de notre âme. Quand nous parlons, quand nous nous exprimons, nos pensées cachées se révèlent à l'oreille des auditeurs ; chaque parole prononcée est accompagnée d'un certain ton, d'un certain écho, d'une certaine nuance, d'une manière spécifique, individuelle, qui l'explique ; mais quand nous donnons lecture de quelque extrait pour faire comprendre l'idée d'autrui, ces nuances risquent de se perdre. Voilà pourquoi, quand nous prenons le livre, nous devons nous efforcer de donner une lecture juste. Il est vrai que jamais nous ne pouvons exprimer la phrase artificielle, venue du dehors, comme nous exprimons la phrase naturelle, vivante, qui vient de l'intérieur de nous-mêmes ; mais notre devoir est de nous rapprocher le plus possible de la nature. La phrase artificielle, c'est-à-dire la phrase du livre, ne doit pas être semblable à la phrase parlée, mais elle doit être bien prononcée, bien liée, bien lue, et claire, sans superflu.

Nos étudiants doivent toujours, comme nous-mêmes, savoir faire la lecture, car si nous omettons un mot, ou même une syllabe, voyelle ou consonne, toute la phrase perd sa simplicité et sa composition harmonieuse.

Qu'est-ce, en réalité, que savoir lire ?

C'est savoir présenter la phrase de telle manière qu'elle soit comprise, et qu'elle reste plus ou moins proche de la phrase vivante. Chaque mot de la phrase doit être mis en relief aux yeux des étudiants, si bien que ceux-ci le voient et l'entendent. Le morceau de lecture présenté doit contenir des mots et des phrases déjà connus et faciles à saisir.

La lecture, comme l'écriture, vient systématiquement, graduellement, pas à pas.

L'écriture, nous l'abordons quand nos étudiants commencent à comprendre ce que nous exprimons, quand ils se sont déjà enrichis d'un certain nombre de mots, quand ils peuvent se servir d'eux, et quand ils sentent la nécessité d'inscrire la parole entendue.

Nous commençons à écrire pour que l'étudiant puisse noter au cours de nos leçons ce qu'il connaît déjà. Ce qui est compréhensible à l'étudiant, prend maintenant sous ses yeux la forme de lettres. Nous n'avons aucun intérêt à ce que l'auditeur soit un automate copiant des signes, sans savoir la signification des mots notés.

Ainsi, dès notre première entrée en classe, nous commençons l'enseignement de la langue par la conversation. Ensuite nous commençons à écrire et, systématiquement, nous passons de l'écrit-

ture à la lecture. Notre chemin est compris par l'élève, car tout en le faisant écrire, nous continuons à le préparer et à élargir ses connaissances afin de pouvoir, dès le début de la lecture, comprendre ce qui est lu.

Mais, que devons-nous lire pour pouvoir comprendre ? Nous savons bien qu'au commencement il nous est très difficile de choisir des lectures que nos étudiants puissent comprendre sans effort superflu. Jusqu'à présent, on n'a pas édité de livres qui puissent servir de suite directe à la conversation de tous les jours. La phrase imprimée est toujours un peu plus compliquée que la phrase parlée ; elle est plus soignée et plus méditée. D'autre part le contenu des récits, le contenu des contes et de tous les ouvrages littéraires est beaucoup plus vaste que celui des conversations habituelles.

Voilà pourquoi nous devons chercher des livres adaptés aux connaissances de nos étudiants et correspondant à leurs exigences ; les conversations que nous avons menées dans la classe pendant assez longtemps ont toujours été basées sur les questions de la vie courante. Toujours, d'une manière ou de l'autre, nous discutons des questions qui occupent notre attention et qui sont à l'ordre du jour, par exemple, la vie politique, sociale, etc. Nous nous occupons moins des problèmes de la nature, du monde animal, etc. Quand nous touchons, en passant, à ces questions, nous n'utilisons pas les noms spécifiques des choses et, enfin, nous ne nous arrêtons pas du tout sur leurs particularités comme le ferait un livre.

Nous ne pouvons faire aimer à nos étudiants le livre que si nous mettons à sa disposition une œuvre qu'il comprenne. Nous ne pouvons l'entraîner à la lecture que si le livre se lit facilement. Dans l'ouvrage à lire, nous devons trouver un sujet facile, accessible. L'œuvre apportée à l'étudiant doit vraiment continuer notre travail déjà effectué par la conversation et l'écriture.

Nous ne pouvons indiquer ici les livres les plus utiles ; le choix des œuvres dépend de l'intelligence des étudiants et du développement intellectuel, psychologique, pédagogique, social, politique du professeur. Ce dernier étant le guide responsable de la classe, porte aussi la responsabilité de l'œuvre choisie pour la lecture.

Néanmoins, on peut affirmer comme règle générale que l'œuvre choisie ne doit pas contenir un grand nombre de mots inconnus ; le style doit en être clair et simple et autant que possible servir la tâche constructive et didactique du maître.

Il est très important que l'étudiant ne fasse aucun effort pendant la lecture et qu'il ne se fatigue pas par l'étude de longs ouvrages. Nous devons choisir des choses courtes, l'étudiant n'aimant pas

rester attaché trop longtemps au même livre ; il aime le changement, il veut renouveler ses idées, ses impressions et son intérêt. Pour le satisfaire, nous devons choisir de très courts extraits des meilleures œuvres, des meilleurs stylistes. Un certain nombre de ces extraits doit constituer une suite. Certains traitent de problèmes historiques, d'autres de la vie des animaux, d'autres encore de la vie sociale, de différents peuples, etc.

Bien entendu, au commencement du cours, nous ne devons nous servir que d'œuvres très simples. De courtes légendes, des récits populaires, etc., qui ne sont pas spécialement destinés aux enfants, peuvent très bien occuper les grands comme les petits.

La lecture de ces brochures doit durer une heure ou deux au maximum.

Avant de lire, nous jetons un coup d'œil rapide sur l'époque où fut créé l'ouvrage que nous allons lire, sur la vie de l'auteur, sur l'œuvre de ses contemporains, etc. Quand nous finissons la brochure, nous engageons une discussion générale sur la manière d'écrire, le style, l'influence qu'un ouvrage peut exercer sur le lecteur.

De temps en temps nous pouvons proposer à nos étudiants de lire certaines brochures chez eux. Nous devons choisir des ouvrages dont l'étudiant puisse comprendre le contenu, même sans se servir du dictionnaire, quitte à laisser passer des mots inconnus.

Cette épreuve se répète souvent et moins nous nous occupons de la lecture en classe, plus nous nous occupons de la manière de la raconter ; mais la plupart du temps l'un suit l'autre.

Après un certain temps nous consacrons toute notre attention aux journaux quotidiens. Là aussi nous chercherons le passage systématique du facile au difficile. Premièrement nous lirons les nouvelles, ensuite nous passerons aux articles courts ; nous prendrons des critiques de livres, des critiques musicales, de petits contes, enfin des articles politiques, dont nous sommes sûrs qu'ils intéressent nos élèves.

Ainsi, pendant nos lectures, nous devons donner des notions générales de littérature classique et moderne.

L'heure de la lecture doit être pour l'auditoire en même temps une heure d'étude et une heure de joie.

Les lectures doivent être diverses, variées, néanmoins, il doit y avoir, si possible, un lien général entre toutes les leçons.

LA GRAMMAIRE DANS L'ECRITURE ET DANS LA LECTURE

La grammaire a ses adhérents et ses adversaires. Nombreux sont ceux qui ont consacré leur temps à étudier comment doit être enseignée la grammaire. Les opinions sur cette question varient. Voilà ce qu'écrivait, par exemple, M. Jules Bornis :

« Si vous enseignez une langue, n'attendez pas que les règles ressortent de l'usage. Elles ne ressortiraient pas du tout, et vous n'auriez introduit dans l'esprit que multiplicité et confusion. D'autre part, les règles seules ne vous donneraient qu'un squelette sans consistance et sans vie. Faites donc marcher ensemble l'abstrait et le concret : « faites marcher ensemble les règles et l'usage. » Sur quelques points seulement la grammaire doit prendre les devants, pour que le désordre des mots ne soit pas un instant abandonné à lui-même. Et accoutumez l'esprit à aller des règles aux exemples et des exemples aux règles »... (1).

Un autre auteur, M. Ch. Sigwalt, estime que le livre de lecture ne doit pas être parallèle à la grammaire et qu'il ne doit pas avoir pour but l'étude théorique de la langue » (2). La grammaire, écrit-il, est la théorie de la langue. Et pour que nous sachions appliquer les règles de la grammaire, nous devons faire des exercices spéciaux au moyen des thèmes, suivant un cours ou une méthode (3) ; il ne croit pas qu'on puisse, à l'aide d'exercices oraux et de pratique orale, apprendre la grammaire et surtout parler et écrire correctement.

De la méthode de M. Walter, il découle que nous devons enseigner la grammaire d'une langue au moyen d'exercices spéciaux, mais par

(1) Emmanuel KANT, *Traité de pédagogie*, trad. Jules Bornis, *Introd.*, p. 13.

(2) *De l'enseignement des langues vivantes*, p. 1.

(3) *Ibid.*, p. 212.

la voie inductive, c'est-à-dire dans la langue même que nous employons (1). M. Creag Kittson, par contre, dans son livre *Theory and practice of language teaching*, paru en 1918, six ans après les livres de M. Walter, écrit que l'enseignement de la grammaire est une question à part et qu'elle doit être traitée comme un problème indépendant. La grammaire est une matière spéciale qui ne peut être enseignée parallèlement à l'enseignement général de la nouvelle langue (2). Sur le même sujet, M. Logeman, 16 ans avant M. Kittson, nous dit que la grammaire doit être enseignée tout d'abord « *d'une façon inductive comme corollaire et généralisation des faits observés pendant la lecture* » (3).

Mais il nous semble que l'idée la plus claire et la plus simple est celle de M. Pinloche :

« Qu'est-ce en effet, dit-il, qu'une règle de grammaire ?

« Ce n'est pas une autre chose que la constatation d'un fait, la résultat d'une observation, le fruit d'une expérience. Tout élève qui aura vu (et entendu), par exemple, ces quatre phrases : *Der Vater ist gut, — die Mutter ist gut, — das Kind ist gut, — der Vater, die Mutter und das Kind sind gut*, — n'aura pas de peine à découvrir de lui-même ce fait important que l'adjectif *gut* reste invariable, et à en dégager cette loi moins importante que l'adjectif qui dépend d'un verbe est invariable » (4).

La méthode de M. Pinloche, d'enseigner la grammaire, est la plus appropriée à la méthode vivante ; elle est plus compréhensible que toutes les autres, car grâce à elle la règle s'édifie sur une base pratique, sur l'exercice oral que l'homme fait avant de connaître la règle grammaticale de la langue.

La règle en tant que règle, est assez difficile à maintenir dans la mémoire ; quand nous nous habituons à parler correctement, nous le faisons d'instinct, de même que nous prononçons bien des mots sans y penser, parce que notre langage est basé sur la liaison harmonieuse des mots réunis dans une certaine phrase. Grâce à la liaison harmonieuse et à la conformité des mots, grâce aux changements provenant des différents cas, et à la répétition de certaines modalités de mots ou phrases, qui se produit de temps en temps, nous apprenons à distinguer les règles relatives aux mots et à la

(1) *Die Reform des neusprachlichen Unterrichts*, p. 1.

(2) *Ibid.*, p. 28.

(3) *L'enseignement des langues modernes*, p. 4.

(4) *La nouvelle pédagogie des langues vivantes*, p. 13.

construction de la phrase juste, avant d'apprendre la grammaire et la syntaxe. Nous devons donc consacrer toute notre attention à ce que chaque phrase que nous utilisons, nous ou nos élèves, soit composée correctement. Ainsi, sur la base de certaines phrases et certaines combinaisons linguistiques que nous construisons pendant que nous parlons, nous construirons en d'autres circonstances des combinaisons linguistiques semblables et des phrases similaires. De cette manière chaque élément de la grammaire se répète dans le langage vivant un nombre de fois infini, et grâce aux répétitions fréquentes, nous avons la possibilité de créer d'après ces exemples, de nouvelles phrases et de nouveaux sujets.

Avant tout, faisons effort pour que notre auditeur sache se servir des termes nécessaires et mettre les mots à leur place. Gardons-nous nous-mêmes des moindres imprécisions. Au moment où nous parlons, observons toujours la bouche de notre élève, jusqu'à ce qu'il commence à parler correctement, d'instinct, sans qu'il en comprenne la cause.

Prononcer bien un mot, comme composer correctement une phrase, dépend beaucoup du contrôle du professeur. En même temps nous devons faire attention à l'écriture et à la lecture : l'un complète l'autre et nous aide à écrire, à lire, à prononcer et à parler correctement. Cela signifie que notre travail d'enseignement doit aller de pair avec la grammaire. D'abord, avant d'écrire et de lire, quand notre leçon est basée sur les conversations seules, nous pouvons toujours suivre une certaine voie grammaticale. Autant nous portons la responsabilité du contenu de la leçon, autant nous portons celle de son but grammatical.

Après bon nombre de répétitions, on commence à distinguer les modes, les verbes, les temps, les genres, et peu à peu l'étudiant commence à exiger que le mot nécessaire réponde au cas nécessaire. Pour faciliter l'étude, nous consacrons aussi notre attention aux conjugaisons et déclinaisons, et quand nous commençons l'écriture, nous continuons cette tâche grammaticale.

Une langue populaire peut être plus ou moins correcte, sans être écrite. Les masses, ou même les enfants, parlent correctement leur langue maternelle, sans savoir les règles de la grammaire. Une langue parlée habitue l'oreille de celui qui parle à la vraie harmonie de la langue. La connaissance d'une langue doit venir de la langue parlée, et la grammaire elle-même doit découler du langage vivant. Nous remarquons que l'étudiant qui apprend la langue parlée trouve une certaine difficulté à connaître les règles de la grammaire. Les masses écrivent en leur langue maternelle plutôt par instinct que

par règle. Notre but est d'habituer celui qui apprend une langue étrangère à la parler et à l'écrire correctement sans savoir toutes les particularités de la grammaire.

L'enseignement de la grammaire devient aussi simple que le commencement de l'étude de la langue. La grammaire se base sur les études faites au moyen des conversations. Nous commençons la grammaire dès le début, mais nous basons la règle sur l'expérience que nous avons faite *avant* de parler de la règle. En exprimant, par exemple :

Je vois un journal.

Je crois que c'est le journal X.

Le journal X est un bon journal.

ou :

La femme que je vois, est une belle femme.

ou :

C'est un beau tableau...

Nous répétons un certain nombre de fois l'article défini et indéfini, et à la fin de la leçon nous pourrions dire tout ce qui concerne cette question ; nous pourrions aborder aussi, si nous le trouvons nécessaire, la formation du singulier et du pluriel pour le substantif et l'adjectif.

Si, par exemple, nous employons quelquefois dans la première, ou deuxième leçon les verbes à l'imparfait, comme :

Mangiez-vous ?

Touchiez-vous ?

Alliez-vous ?...

Nous incitons par là l'élève à répondre à nos questions :

Je mangeais

J'allais...

Ainsi l'élève acquiert l'idée de construire d'autres verbes en le même temps et mode. Instinctivement l'élève construit d'autres verbes sans connaître les règles. Il en est de même pour le présent et le futur de l'indicatif. Après avoir entendu plusieurs fois répéter un verbe en un certain temps et mode, il est plus facile de baser la règle inconnue sur le connu.

L'important est toujours de saisir les trois temps principaux. On commence à construire les temps composés sur la base des principaux. Même la classification vient après un certain temps d'étude.

En général il est difficile pour l'étudiant, les premiers temps, de différencier les verbes par les conjugaisons ; même quand il les connaît théoriquement, il les oublie lorsqu'il doit les employer dans la phrase vivante ; au contraire, par le langage direct, l'étudiant trouve le moyen d'exprimer tel ou tel verbe instinctivement.

La difficulté est seulement de reconstruire les terminaisons, qui se perdent très souvent dans la langue où elles ne se prononcent pas, comme en français :

Je reçois ;

Je parlais ;

Il parlait, etc.

Mais, dans une langue où le mot écrit se lit comme il se prononce, la règle devient une simple réalisation, sans effort spécial, comme en russe, en italien, en roumain, etc.

Bien entendu, dans chaque langue nous trouvons telles ou telles difficultés entravant le développement normal de l'étude : dans l'une : les terminaisons, dans l'autre : les conjugaisons, les verbes irréguliers ; en hébreu, par exemple, le problème des voyelles et de la ponctuation qui remplace ces dernières. Il faut toujours chercher des accords grammaticaux entre les combinaisons de phrases de la langue enseignée. Ainsi l'étudiant commencera à comprendre les particularités des mots isolés, et à saisir les règles grammaticales qui les régissent.

D'autre part, toutes les règles doivent être basées sur des règles connues, si possible déjà passées dans l'expérience pratique.

Les combinaisons, les changements, les irrégularités plus encore que les règles, se basent sur la pratique ; sur des dizaines de répétitions. Grâce à cette pratique déjà acquise, l'élève saisit avec moins de difficulté les règles de grammaire que lui donne ensuite le professeur.

Ce sont des procédés que le professeur doit trouver sur place au moment de la leçon ; on ne saurait les exposer à l'avance.

Prenons, par exemple, la langue hébraïque. La grammaire de cette langue est réputée la plus difficile ; voyons avec quelle facilité nous l'apprenons grâce à notre méthode.

La difficulté de cette langue est de donner des consonnes un peu difficiles à prononcer pour un Européen, comme un « a'in », par exemple, ou d'autres encore ; elle donne même quelques consonnes muettes comme l' « a » ou l' « h » ; elle donne des substitutions

de consonnes dont la prononciation habituelle change ainsi ; ce sont les labiales « b » et « p », les dentales « d » et « th », les palatales « k » et « g », soit accompagnées de signes destinés à renforcer les lettres soit perdant ces signes ; cela dépend de la place que la consonne occupe dans le mot, et de la liaison avec la terminaison du mot qui précède.

La ponctuation ou « voyellement » des consonnes, qui remplace les voyelles des autres langues, rend l'étude de l'hébreu plus difficile. La vraie difficulté est d'habituer l'élève à lire en prononçant les voyelles, et plus tard de le déshabituer de lire les consonnes ponctuées, sans l'aide de la voyelle. Mais cette habitude doit commencer avec l'étude de l'écriture. Dès que nous commençons à écrire, nous donnons la possibilité d'habituer l'étudiant à lire tel ou tel mot sans voyelles (ces mots doivent être connus de nous d'avance et être courts). Plus nous familiarisons l'élève avec l'écriture, plus nous cherchons la possibilité de le déshabituer de la voyelle ; nous nous efforçons même de ne pas lui faire écrire de voyelles dès la première fois, pour qu'il ait l'impression du mot imprimé, ou prononcé par cœur, et qu'il s'habitue à le noter sur papier au moyen des consonnes seules. Cela nous permet, après un temps très court, de faire lire partiellement à l'élève des inscriptions sans ponctuation. Il est certain que l'élève lit les mots connus et même les mots inconnus, plus facilement sans ponctuation qu'avec elle.

Nous nous arrêtons maintenant sur le problème de l'alphabet avant de poursuivre l'examen des règles générales de la grammaire :

L'alphabet s'apprend très facilement, bien que l'alphabet hébraïque soit différent de l'alphabet français, anglais et de tous les autres que nous connaissons. Nous devons établir un rapport entre l'alphabet hébraïque et l'alphabet connu de l'élève, qui saisit facilement les lettres nouvelles et commence à lire en quelques minutes (1).

Avant de commencer à lire nous donnons une explication : l'alphabet hébraïque ne se divise pas en consonnes et voyelles, comme tous les autres ; c'est un alphabet de consonnes seulement, les points remplaçant les voyelles ; l' « a », l' « a'in » et l' « h » étant ponctués de signes remplaçant les voyelles, se prononcent comme se prononce la voyelle, par exemple : « A » consonne + « a » de la voyelle =

(1) Nous donnons sous chaque lettre latine une lettre hébraïque, s'il se trouve le même signe dans l'alphabet hébreu. Toutes les lettres pour lesquelles nous ne trouvons pas de correspondantes dans l'alphabet de la langue étrangère, nous les donnons en dehors de cet alphabet et nous faisons un parallèle entre les lettres hébraïques et tels signes qui s'y apparentent.

« a » ; « A » consonne + « ê » = ê ; « a » + « ou » = ou ;
« a » + « i » = « i », etc.

Tout ce qui concerne les lettres renforcées, comme « b » ou « k » par exemple, lorsqu'elles portent le signe destiné à les renforcer ou même ne le portent pas, doit être étudié. Mais les lettres qui ne subissent aucun changement, sans ou avec le point pour renforcer (comme « g », « d » et « th »), ne doivent pas être spécialement étudiées les premiers temps.

Dès la première causerie nous nous occupons de l'article. Mais nous ne touchons pas à la ponctuation de l'article. Nous corrigeons seulement pendant la conversation la manière de le prononcer. De même nous abordons la façon de reconstruire la phrase par un « h » interrogatif, pour examiner la place que doit occuper l'« h ». Mais les détails de la ponctuation, comme l'« h » articulé et même l'« h » interrogatif ne viennent qu'après de nombreuses leçons.

Au début nous nous occupons beaucoup du singulier et du pluriel des substantifs, des adjectifs, ainsi que du présent des verbes. Nous devons prendre en considération le fait que les substantifs changent d'un genre à l'autre ; on ajoute un « ah » ou un « th » au masculin, comme :

sous — *cheval* (m. s.)

sous + *ah* (f. s.)

par — *bœuf* (m. s.)

par + *ah* (f. s.)

Le pluriel du masculin s'obtient en ajoutant « im » au masculin singulier ; le pluriel du féminin s'obtient en ajoutant « oth » au masculin singulier, comme :

sous + *im* (m. pl.)

sous + *oth* (f. pl.)

et

par + *im* (m. pl.)

par + *oth* (f. pl.)

Etant donné que l'adjectif est formé de la même façon, et que le présent de l'indicatif s'obtient par la même terminaison, nous les proposons ensemble à l'élève :

Tov — *bon*

Tov + *ah*

Tov + *im*

Tov + *oth*

et

....chomer garde
 ...chomer — ah
 ...chomer — im
chomer — oth

Les terminaisons des parties du discours sus-indiquées sont communes aux substantifs et aux adjectifs et nous les groupons dans une seule et même règle.

Au début nous donnons à l'élève les règles principales de telle ou telle « *partie du discours* » afin qu'il apprenne les généralités des déclinaisons, conjugaisons, constructions de mots, terminaisons du pluriel pour les substantifs et adjectifs, etc. ; peu à peu nous commençons à les classer. Nous construisons toujours les bases générales sur lesquelles nous pourrions développer des études particulières, par un système qui conduit de plus en plus aux détails des règles de grammaire.

Pour donner, par exemple, une idée de la formation de la déclinaison, nous montrons à l'élève d'où nous tirons les terminaisons pour établir le lien entre les substantifs et les suffixes :

Qir — mur
 Chêli — mon
 Qir chêli — chël = Qiri
 Qir chêlk'a — chël = Qirk'a
 Qir chêlo — chël = Qiro...

Sur cette base notre élève nous aide à construire d'autres combinaisons avec d'autres substantifs et quand nous lui donnons la manière de grouper les déclinaisons, il les connaît déjà dans la plupart des cas par la pratique.

Même méthode pour apprendre les verbes : les pronoms nous aident pour le passé de l'indicatif, parce que de nombreuses terminaisons de pronoms ressemblent à celles du passé, etc.

Si nous voulons que notre élève emploie les ponctuations, nous devons y consacrer beaucoup d'efforts. Même ici, nous devons chercher, autant qu'il est possible, à donner à l'étudiant la possibilité de saisir les généralités de la ponctuation et l'enchaînement des règles générales de la grammaire.

Cette même méthode, nous la suivrons dans toutes les autres langues, suivant les exigences et les particularités spécifiques de la langue enseignée.

Que préférons-nous enseigner dans la grammaire ? Nous pré-

férons enseigner ce qui nous occupe au moment actuel. Peu nous importe quel genre de mots nous devons expliquer. Toujours nous adoptons ce que les étudiants nous demandent de leur faire comprendre. Nous ne limitons pas nos explications, et sommes prêts à répéter chaque règle, chaque mode, chaque forme de conjugaison, etc., plusieurs fois ; sur la base du mode ou de la forme répétée, nous construisons d'autres formes, d'autres modes, d'autres temps. Mais toujours nous devons prévoir que la leçon suivra un seul but et non pas de nombreux buts grammaticaux. Aujourd'hui, par exemple, le présent ; demain, le passé ; le troisième jour, les substantifs et les adjectifs, etc.

La grammaire doit être adaptée à l'élève, on ne doit pas l'en écraser. Les règles de la grammaire sont utiles et faciles quand elle sont apportées à l'auditoire au moment opportun. Pour que les règles soient gravées dans la mémoire de l'élève, il est utile de les répéter de temps en temps. Les élèves ne doivent pas être obligés de s'arrêter spécialement aux règles de la grammaire, mais le professeur ne doit pas leur laisser faire de fautes ; grâce à ce système, les élèves s'habituent à prononcer le mot conformément à la règle : plus tard, sans aucun doute, ils le font instinctivement.

Quand l'étudiant connaît déjà les différents genres de mots par le langage, l'écriture et la lecture, quand il connaît certains temps, formes, modes, et nombres par l'expérience pratique et théorique, nous pouvons contrôler son savoir grammatical et ajouter alors aux règles de grammaire déjà apprises tout ce que le professeur avait omis jusque-là.

Pour enseigner la grammaire on ne doit pas établir d'avance un programme systématique que le professeur soit obligé de suivre. Il faut seulement savoir profiter des occasions pour les faire pénétrer aisément dans l'esprit des élèves.

En ce qui concerne la construction de la phrase, qu'il nous soit permis d'ajouter quelques mots. C'est un grand art que de savoir parler d'une façon pittoresque et de former de simples et courtes phrases. Il y a des hommes qui sentent la nécessité du langage clair et simple. Les uns ont cette capacité innée ; les autres, moins doués sous ce rapport, doivent apprendre à parler. La base du langage correct est un style clair et bref ; le professeur doit en être le premier exemple ; il doit se contrôler lui-même, exactement comme il contrôle ses élèves. Ainsi, les élèves qui n'ont pas le don inné du langage clair, l'acquièrent grâce au professeur et à leurs collègues.

LE MOT ET SA SIGNIFICATION

Quand nous entreprenons d'enseigner une langue, la question se pose : Comment cette langue doit-elle être enseignée pour que l'étudiant nous comprenne ? Comment un mot doit-il être expliqué.

C'est un grand art aussi que de savoir parler à l'auditeur de manière à ce qu'il comprenne bien. Nous devons abonder en ressources dans la composition comme dans la phrase, dans la manière de construire la conversation comme dans celle de parler. Notre conversation peut être aussi variée que notre pensée, nos impressions et notre fantaisie. Mais l'art consiste à enchaîner les mots de telle façon que l'étudiant puisse nous comprendre.

Le ton et le geste appropriés valent le plus. Nous commençons, à notre première entrée en matière, par la leçon de choses qui se trouvent dans la chambre où à l'extérieur, et nous la terminons, par exemple, par une promenade dans un jardin. Il faut donc de la présence d'esprit pour composer une phrase, pour lier et harmoniser les différentes circonstances et les unir en une conversation logique et compréhensible.

Expliquer un mot, c'est trouver le moyen de rendre sa juste signification ; pour cette raison nous devons mettre toute notre conscience à rester toujours au plus près du mot, à ne pas nous éloigner de sa signification précise. Il est important que l'explication soit si simple, si compréhensible, si visible et si claire que l'étudiant puisse s'imaginer *voir* la chose.

Il est important que nous commençons à parler à un élève de la manière même dont nous parlons à quelqu'un qui comprend la langue. Mais, au moment de prononcer, par exemple, « La table est grande », précisons : quand nous disons « la table », nous montrons celle-ci ; au moment où nous disons « est grande » notre geste doit expliquer quelle est la signification du mot « grande ».

Il est absolument inutile d'attirer l'attention de l'auditeur sur les mots comme : Qu'est-ce ? C'est..., etc.

Le mot sera toujours compris s'il est accompagné d'un certain geste qui figure sa signification. « Vous voyez », par exemple, sera immédiatement compris quand notre main tracera devant la personne qui nous entend le geste de la vision. Lorsque nous montrons à l'aide des doigts comment nous marchons, on comprendra les mots prononcés par nous : « je marche », etc.

Chaque notion peut être accompagnée de gestes et exprimée sur le ton qui en explique la signification. De cette manière on développera des entretiens sur des sujets de toutes sortes.

Selon M. Sikorski, il existe une langue de la pensée et une langue des sentiments ou de la mimique (1) ; cette langue de la mimique, écrit M. Gondal, est le langage le plus naturel, parce qu'elle est constante et interchangeable pour tous les hommes (2), et « la mimique se réfléchit sur la conscience d'autrui : elle est interprétée et comprise » (3) ; ainsi la langue du geste et de la mimique, comprise par chacun, peut servir d'auxiliaire à la langue enseignée.

Quoique « notre figure soit le miroir de notre âme » (4) et que par l'expression du visage nous puissions exprimer toutes nos sensations, le ton, lui aussi, aide beaucoup. Par le ton nous révélons ce que nous avons réussi à dissimuler aux yeux d'autrui ; notre ton trahit notre état d'âme.

Enfin, le plus important est le geste qui « exprime, indique, imite, esquisse. Il produit d'abord les sentiments du parleur ; puis son attitude logique, c'est-à-dire en somme le mouvement de la pensée, ses élans et ses arrêts, ses sensations et ses reprises ; la division du discours ; il mime par les mouvements dans l'espace les changements de direction de la pensée ; il symbolise les rapports logiques des idées par des figures spéciales. La main a un rôle privilégié, la main habituée à tout faire et par conséquent à tout exprimer, la main chez beaucoup, habituée à écrire, c'est-à-dire à dessiner, à souligner, à ponctuer la phrase (5) ».

La mimique, le ton et le geste sont les trois moyens dont le professeur doit savoir se servir pour enseigner une langue étrangère. Nous devons veiller à ce que notre mimique, notre ton et nos gestes soient vrais et justes. Il est entendu que nous ne devons pas mimer les différentes nuances de sentiments, comme par exemple :

(1) *La psychologie générale et la physiologie*, p. 343.

(2) *Parlons ainsi de la voix et du geste*, p. 308.

(3) H. DELACROIX, *Le langage et la pensée*, p. 70.

(4) SIKORSKY, *La psychologie générale et la physiologie*, p. 343.

(5) H. DELACROIX, *Le langage et la pensée*, p. 381.

1. *Le sourire délicat,*
2. *Le sourire vulgaire,*
3. *Le sourire franc,*
4. *Le sourire égayé,*
5. *Le sourire ricaneur,*
6. *Le sourire sain,*
7. *Le sourire robuste,*
8. *Le sourire sot,*
9. *Le sourire niais,*
10. *Une relation de bonté à certain événement ou fait,*
11. *Le sourire sarcastique,*
12. *L'ironie délicate,*
13. *Le sourire malicieux,*
- et 14. *Le sourire du badaud (1).*

Mais sans entrer dans ces nuances subtiles, tous nos mouvements doivent correspondre aux notions émises. Nous devons nous efforcer à rendre le geste, le ton et la mimique aussi exacts que possible, car si notre mouvement ne répond pas à la notion exprimée, il peut éveiller un sourire et une opinion peu avantageuse à l'égard du professeur.

« On a une tendance... à imiter par des gestes manuels non seulement... tout ce que l'on voit, mais aussi généralement... tout ce que l'on entend » (2). « Le corps tout entier de l'homme mimait ce qu'il sentait, pensait et voulait exprimer. Les muscles laryngo-buccaux prononçaient méthodiquement les gestes sonores, les autres muscles jouaient rythmiquement les gestes muets (3) ». L'homme fait instinctivement, et par conséquent exactement, tous les gestes accompagnant son langage ; mais quand le mouvement doit être prévu d'avance, il est très facile de se tromper ; car les gestes, le ton et la mimique sont artificiels, et chaque mouvement artificiel est susceptible, s'il n'est pas surveillé, de dépasser la mesure rythmique du mouvement naturel.

Il n'est pas aussi important de donner les détails d'un certain mouvement dans sa gamme entière, que d'exprimer la généralité de la notion par le geste, par la mimique et le ton ; à mesure que s'enrichit le vocabulaire de la langue enseignée, nous donnons moins d'explications visuelles, et nous nous mettons en

(1) SIKORSKY, *La psychologie générale et la physionomie* (les modes du sourire par RUPIN, traduit du russe par l'auteur), p. 443.

(2) Marcel JOUSSE, *Études des psychologies linguistiques*, pp. 36-37.

(3) BOUCLY, *Israël : Auteur classique*, Cahiers juifs, n° 10, p. 35.

devoir d'expliquer les mots inconnus par d'autres mots ou phrases déjà connus.

Traduire un mot par un autre, ou l'expliquer à l'aide d'une phrase entière est un art aussi grand que l'explication par le geste. L'élève ne doit pas être encombré de trop de mots inutiles. Le plus court chemin est de se servir d'autres mots qui aident à expliquer la notion nouvelle. Prenons par exemple, le mot « pays ». Cette notion ne peut être expliquée par un geste, mais seulement à l'aide d'une phrase ou d'un exemple : quand nous disons :

La France est un pays

L'Angleterre est un pays, etc.

l'auditeur en déduira facilement la signification de la notion « pays ». Mais quand nous devons expliquer un mot comme « âme », cherchons l'opposé de ce mot : « corps », et faisons un parallèle entre les deux. Toujours nous nous efforçons de trouver le chemin le plus court pour expliquer une notion par une autre. Notre but est que le nouveau mot soit compris par lui-même, c'est-à-dire que les mots qui entourent le mot inconnu en expliquent la signification.

Il semble utile de donner ici quelques exemples de l'explication des textes :

Premier exemple :

« *Il y avait dans le pays d'Hus un homme qui s'appelait Job. Et cet homme était intègre et droit : il craignait Dieu, et se détournait du mal* (1). »

Les mots soulignés doivent être expliqués à l'aide d'autres mots : ainsi, pour expliquer le mot « pays » nous nous aidons des noms de différents pays ; *Hus*, France, Allemagne, etc. Pour expliquer le verbe « s'appelait », nous citons des noms de personnes : Job, Alexandre, André ; pour expliquer le mot « mal », nous avons recours à des gestes ou à des mots contradictoires. Quant aux autres mots de la phrase, nous les expliquons à l'aide de gestes.

Deuxième exemple :

« *Une nation ne tirera plus l'épée contre une autre et l'on n'apprendra plus la guerre* (2). »

Nous soulignons ici les notions « nation » et « apprendre » qui

(1) *Job*, chap. I, 1.

(2) *Esaïe*, chap. 2, 4.

doivent être expliquées à l'aide d'autres notions ; quant aux autres mots de la phrase, ils peuvent être interprétés seulement par le geste et le ton.

Nous pouvons en conclure que pour l'explication du mot, on doit se servir, dans l'enseignement d'une langue étrangère, d'une part, de cette langue elle-même ; et d'autre part, du langage du geste.

Pour expliquer les mots qui expriment nos émotions, nos sentiments, nos mouvements, etc, nous nous servons du ton, du geste et de la mimique, mais pour définir ceux qui correspondent à des notions intellectuelles, nous devons nous servir d'autres mots, phrases ou exemples.

METHODE GENERALE D'ENSEIGNEMENT

Jamais un livre ne pourra aider l'élève à parler librement ; jamais il ne résoudra la question du langage parlé. Le livre accompagne l'élève dans sa vie privée et ne le quitte pas pendant l'étude. Mais pour être aimé, le livre ne doit pas être un manuel. L'étudiant, qu'il soit ancien élève de lycée ou de toute autre école, voit dans le manuel la même méthode que celle d'autrefois.

Nous rencontrons des personnes qui ont appris l'hébreu de diverses manières, mais peu de jeunes gens savent bien le lire. Or, le savoir lire est lié à l'audition de la langue. En parlant, nous habituons l'élève à différencier les temps, les nombres et les mots. « Le langage est une sorte de télégraphie sans fil qui va reproduire dans un esprit un phénomène qui se passe dans un autre, mais qui le reproduit très inégalement, selon le cas (1) ». « Le langage, moyen de communiquer notre état d'âme, devient un moyen d'amener autrui à penser, à sentir et à agir selon que nous le désirons (2) ». Quand nous nous soumettons à l'influence du livre, nous n'avons qu'à la recevoir, à être comme une éponge, sans que nous puissions de notre côté donner de réponse aux choses qui occupent notre attention. Quand en lisant nous pouvons comprendre tous les mots d'une phrase sans comprendre la phrase elle-même, (« *et il n'est pas impossible de comprendre chaque phrase d'un livre sans en entendre l'ensemble* ») (3), c'est parce que ces phrases ne nous sont pas claires ; le mot imprimé exige que nous l'imaginions, tandis que dans le langage le mot vivant illustre le contenu par l'image réelle.

(1) FR. PAULHAN, *La double fonction du langage*, p. 17.

(2) *Ibid.*, p. 2.

(3) *Ibid.*, p. 155.

« Dans le langage-signe les mots, les phrases, les ensembles de phrases, discours, livres représentent des objets, des images, des idées, des sentiments, des groupes de ces divers éléments et peuvent ou doivent les faire passer d'un esprit à l'autre. Chaque signe, chaque ensemble de signes y porte son sens propre, mais un ensemble ne peut être entendu que par une synthèse bien caractérisée (1) » ; cependant plus notre langage est proche de notre vie de tous les jours, plus il est simple de caractériser le contenu de notre conversation.

Pour apprendre une langue nous devons nous éloigner d'une longue étude scolastique, ou même d'une méthode à la Berlitz et nous rapprocher du « progrès intellectuel qui est un rythme — progresser dont le savoir véritable consiste toujours, d'une part, à découvrir un élément qui n'est pas compris dans ce qui avait été considéré d'abord comme clair, évident, naturel, et d'autre part à nous servir des significations saisies directement, sans hésitation, comme instrument de compréhension, pour éclairer des sens obscurs, douteux, embarrassants. Aucun objet n'est si familier, si évident, si banal, qu'il ne puisse dans une situation nouvelle, imprévue, être le point de départ d'un problème à résoudre et exiger aussi de la réflexion pour le comprendre. D'autre part, aucun objet, aucun principe n'est à ce point étrange, particulier, éloigné, qu'on ne puisse en l'examinant rendre son sens plus familier et arriver à le saisir d'emblée et sans avoir à y réfléchir. Nous pouvons parvenir à voir, percevoir, saisir, apercevoir des principes, des lois, des vérités abstraites, c'est-à-dire, à comprendre ce qu'ils signifient d'une manière immédiate. Notre perfectionnement intellectuel représente, ainsi que nous l'avons vu, un rythme composé de phrases où tantôt nous saisissons directement-techniquement par l'appréhension et tantôt nous saisissons indirectement, d'une façon médiate, techniquement, par la compréhension (2) ».

Ces deux façons de saisir se suivent. Pendant que nous parlons, notre auditeur pourra toujours suivre notre pensée, si nous nous astreignons à lui donner une autre forme compréhensible. Le professeur doit savoir captiver son élève et doit se rappeler le vocabulaire que celui-ci garde dans sa mémoire : il doit employer des mots connus, plus un nombre limité de mots utiles, moins connus, mais

(1) *Ibid.*, p. 154.

(2) John DEWEY, *Comment nous pensons*, p. 155.

que l'élève peut apprendre à connaître grâce au contenu de la conversation ; car « la réflexion ne suppose pas simplement l'existence d'un certain nombre d'idées qui se suivent, mais d'idées qui se succèdent dans un ordre tel, que chacune d'elles amène la suivante comme sa conséquence naturelle et qu'inversement chacune s'appuie sur celle qui la précède.

Les parties successives de la pensée réfléchie procèdent les unes des autres, elles ne forment pas un chaos, mais sont reliées entre elles. Chaque étape marque un pas d'une certaine chose à une autre chose — elle est un terme de pensée — comme on dit techniquement. Chaque terme laisse un résidu qui est utilisé par le terme suivant ; le courant grossit, devient fleuve (1) ».

Ce courant, ce passage de la langue conversationnelle à celle du livre doit être suivi sans effort spécial. Il est clair que lire une langue qu'on ne parle pas est très difficile. Nous lisons dans le livre de Lewinson, *The Hebrew Movements in the Diaspora* : « La lecture ne doit pas être une chose artificielle et mécanique, mais une chose découlant de la connaissance des sujets dont on parle ; cela économise beaucoup de temps, qu'il faudrait autrement employer à des traductions et des explications (2). » « Une langue absolument littéraire se trouve chez les intellectuels et non dans la masse du peuple... La vulgarisation de la langue est l'effet naturel du langage de la vie journalière et de la rue. L'étudiant juif, par exemple, apprenait à l'école, en Russie ou en Pologne, un russe littéraire ; l'étudiant russe ou polonais, par contre, parle toujours simplement, comme la masse ; la plupart avec des tournures de phrases populaires ; voilà pourquoi le langage populaire employé par tels non-Juifs, même contenant des défauts et ne s'attachant pas aux formes et au style, est plus naturel que le langage châtié, artificiel, intellectualiste qu'emploie le Juif. Il ne faut pas exagérer nos exigences dans le domaine de la langue parlée, parce que ces exigences ne découlent pas de la vie, mais du point de vue littéraire (3) ». C'est le langage populaire que nous devons chercher pour l'enseignement des adultes. Le professeur doit utiliser tous les moyens pour que la langue parlée soit aussi en même temps la langue écrite, et pour que la langue de la vie conduise l'élève à celle du livre. Le style, la phrase bien faite, à la manière de tel ou tel auteur, etc., viennent lorsque le lecteur en

(1) *Ibid.*, p. 17.

(2) P. 195 (Traduit de l'hébreu par l'auteur).

(3) *Ibid.*, p. 197.

comprend les nuances et saisit la différence entre les notions, les mots, les phrases.

La simplicité de la langue, c'est la simplicité de son style. Dans la langue parlée nous devons chercher le passage logique d'un mot à un autre, de la même façon dont nous pensons. Il faut nous éloigner le plus possible de la phrase compliquée et même des formes étymologiques compliquées.

Un grand rôle dans l'étude d'une langue est joué par les homonymes, les paronymes et les synonymes, que le professeur doit employer le plus possible. Quand l'étudiant s'habitue à comprendre la liaison entre certains mots, la comparaison entre certaines notions, il lui est plus facile de découvrir le sens des mots inconnus qu'il rencontre en lisant, sans devoir employer un dictionnaire. Tous ces moyens réveilleront chez l'étudiant l'initiative individuelle voulue pour trouver lui-même les racines de différents mots. Cette analyse des mots, nous la répétons très souvent. Bien entendu, elle ne doit venir que lorsque l'étudiant connaît et emploie déjà ces mots.

En enseignant une langue, nous nous proposons deux buts : la littérature et le langage courant. La langue littéraire et celle de la presse ont la même racine, et sont pourtant éloignées l'une de l'autre. Dans les journaux, nous trouvons beaucoup de mots nouveaux, mais le style même est plus simple. Les premiers temps notre but doit être le journal ; c'est le premier chemin vers la langue vivante

Mais quand l'étudiant sait déjà lire un journal ou même un livre, le problème du récit se présente à nous.

L'étudiant est toujours limité dans son langage. Au moment où on lui pose des questions, il construit la réponse sur la base de la question posée.

Les premiers temps il est très difficile à l'élève de composer une série de phrases pour lesquelles il doit se rappeler les mots utiles ; cependant, au cours des conversations en classe, l'élève est capable de parler très librement et très longuement, parce que la réponse à la question posée continue celle-ci ; le professeur, en interrogeant, aide l'auditeur à construire sa phrase, et celui-ci n'est pas obligé de la créer lui-même. Par contre, pendant le récit, il doit créer des phrases et des compositions plus ou moins complètes. L'élève a peur pendant longtemps, d'engager une conversation avec un étranger dans la langue qu'il étudie ; il se passe un long délai avant qu'il s'y habitue. On remarque que l'élève donne aux questions posées les réponses les plus cour-

tes, et qu'il cherche à être exact dans son langage, mais en employant des phrases simples. Car en donnant une réponse plus longue il doit tellement forcer sa pensée qu'il commence à embrouiller les verbes, les temps, les modes, etc. Au début de l'enseignement conversationnel il a la possibilité d'entendre parler, d'écouter les dialogues entre les autres interlocuteurs en comprenant de quoi on parle, et en même temps de poser des questions et de donner des réponses lui-même. Pour donner à l'auditeur cette possibilité de parler plus librement la langue enseignée, et d'oser le faire, il est de première nécessité d'organiser des soirées de discussions dirigées tour à tour par chaque élève ; au cours de la discussion, celui qui dirige doit poser des questions ; chacun doit y répondre ; et ce système apprend aux élèves à parler librement. C'est un des moyens d'enseigner la langue parlée. Pour raconter une chose il faut l'entendre raconter. C'est ce que le professeur peut transmettre à l'auditeur. Pour raconter une chose, il doit composer chaque phrase, et même le conte ou le récit tout entier, de façon à ce qu'il soit compris, c'est-à-dire à ce qu'il soit le plus court et le plus simple possible. Le plus important est le style. Le style du récit doit correspondre aux connaissances de l'élève, sans être chargé de mots spécifiques. Les phrases doivent être concentrées ; dès la première leçon nous pouvons fournir des données assez longues et intéressantes sur l'histoire et la vie d'un pays, sur la vie du peuple en ville et à la campagne, etc.

Voici, par exemple, quelques phrases :

1. *Tel-Aviv est une petite ville.*
2. *Tel-Aviv est une ville européenne.*
3. *Dans la ville il n'y a que des Juifs.*
4. *Jaffa et Tel-Aviv sont comme une seule ville.*
5. *A Jaffa il y a des Arabes et un petit nombre de Juifs, 6.000 à 7.000.*
6. *Les Arabes de Jaffa vont à Tel-Aviv.*
7. *Les Juifs de Tel-Aviv vont aussi à Jaffa.*
8. *Les Arabes sont très beaux.*
9. *La plupart des Arabes ont des cheveux noirs, des yeux noirs, une figure brune.*
10. *La tête est allongée.*
11. *Les Juifs de Tel-Aviv sont de types différents.*
12. *On voit à Tel-Aviv des Juifs blancs, noirs, jaunes, bronzés.*

13. *A Tel-Aviv il y a des Juifs d'Allemagne, de Russie, de France, d'Angleterre ; il y a aussi des Yéménites, des Espagnols, des Géorgiens, etc.*

Nous donnons ces images au cours d'une conversation qui dure quelques minutes, mais qui offre déjà dans la nouvelle langue une idée plus ou moins complète du sujet.

1. *La nature à Haïffa est très belle.*
2. *La ville est en forme d'amphithéâtre.*
3. *La ville est très belle le soir, quand elle est illuminée.*
4. *L'ancienne partie de la ville est construite au bord de la mer ; dans le fond se dresse la montagne « Hadar Hakarmel » et derrière le « Hadar Hakarmel » — une montagne plus haute, « Har Hakarmel ».*
5. *Le « Har Hakarmel » est très agréable en été, parce que le vent y souffle toujours.*
6. *Je pense que cette ville est la plus belle de la Palestine. On y voit la mer, les montagnes, les vallées.*
7. *Dans toute la ville il y a beaucoup de verdure.*
8. *Sur le sommet du « Har Hakarmel » il y a un bois.*

Ce sont des notions très simples qui peuvent être transmises à l'élève et qui en même temps poussent le professeur à continuer dans le même sens, en complétant de plus en plus.

Une grande attention doit être apportée également à la manière d'écrire. L'écriture ne doit pas être liée au livre. L'élève ne doit en aucune façon être chargé de copies d'exercices et en général d'imitations : il n'a pas à se soumettre aux idées du livre, de la grammaire, du professeur. L'élève doit créer lui-même ; cela l'effraye les premiers temps, mais après deux, trois fois il s'y habitue. Nous demandons à notre élève de ne pas employer autant que possible, le vocabulaire noté : les mots qui lui manquent peuvent être inscrits dans la langue maternelle pour en demander la traduction. La première fois, par exemple, l'élève peut écrire deux, trois lignes relatives à sa vie de tous les jours ; peu à peu il s'habitue à écrire des choses de plus en plus compliquées.

Grâce à nos corrections, l'étudiant apprend :

- a) *Les règles de la grammaire et la transcription.*
- b) *Le style.*
- c) *L'art d'écrire et de s'exprimer correctement.*

En corrigeant son devoir, nous lui donnons des conseils sur la façon dont il peut construire et reconstruire les phrases dans chaque cas, et l'encourageons ainsi à continuer son travail.

Voilà quels sont les résultats que nous avons obtenus par ce genre de travail :

A. — (M. L. — 14^e leçon d'un cours collectif)

« Je suis allé en vacances en automobile. Mon père et ma mère se sont réveillés à cinq heures. Je me suis aussi réveillé à cinq heures. Il n'était pas encore jour. Après le repas du matin nous sommes montés en automobile et nous sommes partis. En route j'ai vu des maisons et j'ai respiré du bon air. Après trois heures de voyage nous avons pris une boisson dans un très beau café. A midi nous sommes arrivés dans la ville. Je suis allé voir la mer et la plage. Puis nous avons fait un excellent déjeuner ».

B. — (S. — 21^e leçon particulière)

« La semaine prochaine je partirai à N... Dimanche je serai à la gare avec mon sac de voyage et je prendrai le train. Après quatre heures je serai à N... Je verrai là des camarades, et tout de suite ils me demanderont : « Où étais-tu pendant les vacances ? » Je répondrai que j'étais en Belgique.

Après j'irai à M..., où je trouverai la jeunesse sioniste.

Maintenant je lis un livre très intéressant sur la Palestine, écrit par Granowsky, mais je crois que ce livre est déjà ancien ».

C. — (H. — 27-28^e leçon d'un cours collectif)

« Jeudi. Paix à toi, cher monsieur (1)...

Je te remercie de ta lettre et je m'excuse de ne pas t'avoir écrit. J'ai reçu une lettre de Madame... Madame et toi, vous êtes de bons amis ! Merci. Ce que vous m'annoncez est très bien et je vous souhaite le meilleur succès.

Nous (Mademoiselle D... et moi) arriverons bientôt à Paris et vous y verrez.

Je ne comprend pas pourquoi tu n'as pas répondu en ce qui concerne X... ; il y a des chances pour lui. Ici il n'y a pas de grandes nouvelles. Il n'y a pas de Hak'charah (2) parce qu'il pleut toute la

(1) Formule hébraïque.

(2) Préparation agricole.

journée. La vie ici n'est pas facile. Chalom, chers Monsieur et Madame. Au revoir ! »

D. — (M. — Plus de quarante leçons particulières)

« La direction de l'hebdomadaire P. a fait savoir aux lecteurs que le prix du journal montait de cinquante centimes à soixante-quinze centimes. La cause en est qu'il n'y a pas assez d'annonces dans le journal, et que les frais généraux sont très élevés.

La direction a posé une question aux lecteurs. Elle leur demande s'ils veulent assurer dorénavant la publication du journal, qui est un des meilleurs journaux juifs.

La direction déclare qu'il n'y a, à son avis, aucune raison de douter du succès final de cette entreprise ». « Nous pouvons, déclare la direction, nous appuyer sur la sympathie des milliers de lecteurs de notre journal et nous croyons qu'aucun d'eux ne se refusera à acheter notre hebdomadaire qui donne, semaine pour semaine, les articles politiques et littéraires les plus intéressants. »

L'ADULTE ET NOTRE CONTACT AVEC LUI

« L'homme demeure toujours, toute sa vie, plus ou moins enfant et adolescent. Il continuera d'acquérir des mots et des notions même élémentaires (1) ».

L'homme est pour toujours un étudiant. L'homme peut constamment apprendre ce qui lui reste inconnu. Il peut s'occuper de choses nouvelles et de sujets nouveaux. Il peut consacrer son temps à l'étude, quand il y trouve intérêt, ou qu'on lui inspire cet intérêt.

Il ne suffit pas qu'un certain sujet occupe l'attention d'un adulte ou même d'un enfant ou adolescent ; il ne suffit pas que l'homme veuille apprendre ; le plus important est de savoir lui présenter le sujet. Il n'existe pas d'homme normal qui n'aime pas ou ne puisse pas apprendre. Chacun est capable d'apprendre quand il est bien dirigé ; chacun peut comprendre quand on sait lui faire comprendre. La pédagogie doit incarner la clarté et la simplicité : c'est ce que cherchent les hommes de tout âge.

Prenant pour base l'affirmation de M. Mille, nous pouvons en déduire les questions suivantes : que doit être pour nous l'étudiant adulte ? Un enfant ou un adolescent, un homme représentant une « Tabula rasa » ou un homme chargé d'un certain passé ? Quel est l'adulte à nos yeux et comment devons-nous le guider ?

Les méthodes d'enseignement en général, et d'enseignement des langues étrangères en particulier, sont destinées aux enfants. Tous les pédagogues cherchent et ont cherché la bonne voie pour enseigner aux enfants. Ils se sont efforcés de faire aimer l'enseignement de toutes les matières à l'enfant. Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, Froebel et leurs disciples actuels cherchent le chemin de l'âme enfantine, de la pensée, de la compréhension, du sentiment enfantins.

La méthode d'enseigner aux adultes manque. Beaucoup d'entre

(1) P. MILLE, *Le bel art d'apprendre*, p. 15.

nous enseignent aux adultes comme on nous enseignait à nous-mêmes.

Selon Herbert Spencer, on ne doit pas créer de système pour enseigner, car il se développe de lui-même (1) pendant le travail. Lorsque nous sommes parmi les étudiants, nous trouvons le moyen d'effectuer un rapprochement, et d'établir le contenu de la leçon ; autrement dit, au cours même du travail s'élabore un mode spécial d'enseigner, en dehors de toute méthode indiquant d'avance comment doit agir le professeur.

Suivant Spencer, notre travail doit être individuel ; notre contact avec l'étudiant représente l'objet d'un examen particulier. Cette idée d'individualisme dans l'enseignement est suivie par presque tout le monde ; ce caractère individuel se manifeste dans la manière d'expliquer du professeur, dans sa méthode de rendre les mots, de faire écrire et lire l'étudiant.

Mais plus nous nous soumettons à l'influence d'autrui, plus notre moi obéit aux exigences de tel ou tel livre, de telle ou telle direction, de tel ou tel auteur, et plus notre initiative personnelle tombe, excepté chez les professeurs exceptionnels, qui insufflent au livre mort la vie indispensable. L'intérêt de l'étudiant pour le professeur diminue toujours, quand ce dernier se sert du livre comme seul guide commun de leur travail. L'idée de Spencer est d'être libéré de tous les systèmes étrangers pour que le professeur puisse créer le sien suivant son désir.

L'adulte étudie une langue étrangère consciemment. Il commence à l'étudier afin d'atteindre, au moyen de cette langue, un certain but. Néanmoins, la majeure partie des étudiants n'étudie pas avec un grand plaisir.

Pour l'adulte il est très difficile de cesser, pour deux ou trois heures par semaine, toute liaison avec le monde extérieur et le monde intérieur et de penser exclusivement à la nouvelle langue ; de façon générale, il est difficile à l'adulte de devenir un élève, d'être soumis aux volontés de son professeur, d'être obligé de penser selon des données fournies d'avance, de préparer des devoirs, etc...

L'adulte voit en le professeur, de même que l'enfant et l'adolescent, un homme qui l'oblige à étudier. On trouve aussi parmi les adultes des gens qui cherchent un dompteur ; à leur avis, l'étudiant doit avoir à ses côtés quelqu'un qui l'oblige à exécuter un certain travail et à poursuivre ses études. Trop rares encore sont les adultes

(1) *L'éducation intellectuelle, morale et physique*, p. 171.

qui cherchent à trouver en la personne du professeur un guide, un homme qui s'efforce d'affranchir l'étudiant de la peur de l'étude.

L'étude d'une langue, selon l'avis de la plupart des hommes, est une charge. L'adulte voit en une langue étrangère des mots bizarres et un esprit étrange ; il s'imagine qu'on ne peut pas les saisir sans un maximum d'effort. Pour étudier une langue, il croit qu'on doit s'y adonner entièrement, corps et âme, jusqu'à ce qu'on la maîtrise. Voilà pourquoi, quand l'adulte se résoud à étudier une langue, il pense revenir à l'état d'écolier.

L'adulte s'efforce d'être attentif en classe, de satisfaire le plus possible son professeur. Mais dans la plupart des cas, au moment où il quitte la classe, la liaison entre lui et son professeur cesse jusqu'à leur prochaine rencontre. Cette situation se prolonge jusqu'à ce que l'étudiant adulte commence à lire et à écrire plus ou moins bien, à comprendre la langue.

L'adulte étudie une langue parce qu'il doit la savoir, mais sa fausse croyance de manquer de réceptivité est si forte qu'il se place au-dessous de son véritable niveau ; il s'ensuit du mécontentement, sauf dans les cas exceptionnels. Surtout s'il s'agit d'une langue très différente de celle qu'il parle et qui n'a pas la même base, par exemple l'hébreu ou le russe pour l'étudiant français.

On est en droit d'affirmer que l'adulte est jaloux. Il est plein de joie quand il sent qu'il saisit facilement la langue et plein de chagrin quand un autre le surpasse en connaissances. Les premiers temps, l'adulte est réservé et en quelque sorte fermé en présence des autres auditeurs. Il ne peut être franc et ouvert qu'à l'égard de son professeur, quand celui-ci s'approche de lui en camarade. Au professeur il confie ses aspirations et ses désirs. Mais après un certain temps, il s'habitue aux regards de ses voisins et se montre franc à leur égard, comme à celui du professeur.

L'étudiant adulte se soumet entièrement à l'influence de son professeur, et plus celui-ci exprime la force, la volonté, l'assurance, le pouvoir, plus l'adulte s'attache à lui. L'étudiant adulte aime être respecté en même temps que guidé.

L'adulte aime que son professeur lui donne le bon exemple ; il aime l'imiter, et il est satisfait quand son professeur complète ce qui lui manque spirituellement.

L'opinion de M. Emile Durkheim portant que « les enfants pensent, sentent et agissent dans la classe autrement que quand ils sont isolés » (1), est fort juste. Il en est de même pour les adultes. Dans

(1) *Education et sociologie*, p. 102.

la classe les adultes sont occupés des problèmes d'étude, ils discutent, répètent, l'un montre une chose à l'autre, lui donne des indications, remarque ses fautes, etc. L'individu se soumet à l'esprit général de la classe. Chacun pense comme la classe entière, chacun s'efforce de s'adapter à l'esprit de sa classe ; en même temps toute la classe se soumet à l'influence du professeur.

L'étudiant n'aime pas être chargé de leçons, il n'aime pas faire ses devoirs, bien qu'il s'y force quand on l'exige. L'adulte n'étudie pas souvent chez lui. Il consacre plutôt son attention à la conversation et au travail facile qui se poursuit dans la classe.

Bien que la psychologie de l'adulte paraisse simple, elle présente un problème très complexe, et nous portons une grande responsabilité au moment de notre contact avec lui. L'adulte en tant qu'individu, ou le groupe entier que présente une classe composée d'un certain nombre de caractères, de désirs, d'éducatons, d'habitudes, de pensées, de métiers : autant de problèmes ! Notre attitude doit unifier les différentes personnes composant ce groupe pour constituer une classe homogène. Il faut que chacun de ces individus nous comprenne, nous aime, pense à nous, désire nous imiter. Chaque étudiant doit sentir que nous voulons le servir, l'aider ; en même temps nous devons remplir notre devoir pédagogique envers l'auditoire tout entier.

On peut beaucoup discuter de la manière d'établir notre premier contact avec les étudiants adultes ; mais le principal est de savoir nous faire aimer, en même temps que de faire aimer la langue nouvelle. Cette langue choisie par l'élève est importante pour lui, peut-être nécessaire ; mais il faut aussi qu'elle lui soit agréable, qu'elle charme son ouïe.

Notre langue doit être dans notre bouche une langue musicale ; nous devons être pleins de joie en la parlant ; il doit nous être agréable de nous entendre nous-mêmes. Nous ne devons pas chanter au lieu de parler, nous ne devons être influencés par aucun dialecte, aucun accent de terroir ; au contraire, nous devons faire tout notre effort pour que notre langage soit libre, indépendant, clair et concis. Tout cela rapproche de nous nos élèves, leur inspire du plaisir à nous entendre, leur rend clair le mot prononcé par nous. Instinctivement, chacun de nos étudiants voudra parler cette langue comme nous la parlons ; il l'aimera.

Tout en adoptant un langage clair, des mots bien prononcés, nous devons attirer l'attention de l'étudiant sur la phrase entière. Nous devons l'entraîner à suivre les gestes et les mouvements qui expriment ce que nous voulons dire. Nous n'usons de ce procédé que

pendant les premières leçons, jusqu'à ce que nos étudiants comprennent d'eux-mêmes le mot prononcé.

« Il n'est pas facile d'enseigner une langue étrangère » (1) : il ne suffit pas de bien connaître une langue, sa grammaire et son histoire, ni même de comprendre l'âme de la langue, pour pouvoir l'enseigner à autrui. Enseigner une langue, c'est-à-dire apprendre à une autre personne à l'employer, est fort difficile et compliqué. Chaque pas que nous faisons doit être bien dirigé. Car la plus petite erreur de notre part nous pousserait dans la fausse voie. Nous devons nous rendre compte de toute notre responsabilité, nous devons visualiser notre propre travail à nos yeux, nous devons savoir nous entendre nous-mêmes pendant l'enseignement, et nous devons aussi pouvoir nous juger. Au moment où nous pensons à l'accent juste, à la clarté de la langue, etc., nous devons aussi consacrer notre attention à la méthode d'enseignement et à l'ordre de la leçon.

Mais avant de donner plus de détails sur notre travail pédagogique, nous nous arrêterons sur une question qui semble assez délicate : que représente pour nous une école linguistique ? Y voyons-nous un cimetière de mots morts ? De mots qui ne sont pas animés de vie ou d'esprit ? Ou, au contraire, voulons-nous pénétrer l'esprit du mot vivant ? Qu'est pour nous l'homme qui vient étudier une langue ? Qu'exige-t-il de nous ? N'est-il qu'une personne désireuse d'apprendre telle langue nouvelle, pour atteindre un certain but ? Ou représente-t-il un être humain qui veut, au moyen de la langue étrangère, connaître l'âme et la vie du peuple parlant cette langue ? Qu'est-ce, pour nous, qu'une école linguistique ?

Une école linguistique, à notre point de vue, a deux buts :

- a) *Faire connaître à l'étudiant, au moyen de la langue enseignée, la culture, la littérature, l'histoire, la vie d'un peuple ;*
- b) *Développer autant que possible les connaissances générales de l'étudiant.*

Il en découle que nous voulons voir en l'étudiant un homme qui a le désir, malgré toutes les difficultés, d'augmenter ses connaissances dans un certain domaine par l'enseignement d'une langue étrangère. Quand l'étudiant n'a pas ce désir, nous devons le faire naître en lui.

Il ne nous est pas utile de savoir quelles sont les causes qui ont décidé l'élève à étudier cette langue nouvelle ; que ce soit une

(1) M. WEST, *Language in education*, p. 38.

cause personnelle ou professionnelle, c'est le fait même qui nous importe, et nous devons faire tout notre possible pour que l'étudiant n'hésite pas. De nous dépend le lien entre l'étudiant et la langue, de nous dépend son progrès, et surtout son amour pour elle (1) ; de nous dépend que l'étudiant soit proche de nous, qu'il nous comprenne (2) ; qu'il sente que nous sommes ses amis, ses frères, et que nous sommes justes avec lui.

Comment arriver à cela ?

Agissez avec naturel, ne vous forcez pas à sourire, parlez de tout votre cœur, et l'étudiant vous comprendra. Vous éveillerez ainsi sa sympathie et sa foi en vous ; vous pourrez alors unir dans une certaine mesure tous les éléments isolés de la classe. Vous pourrez obtenir que l'un sympathise avec l'autre, que l'un s'ennuie sans l'autre, que l'un devienne l'ami et le camarade de l'autre.

Pour fondre les âmes des étudiants en une seule, vous devez savoir lier leurs différentes idées. L'idée d'une personne appelle celle d'une autre, (3), parce que l'homme ne peut conserver avec lui-même ; un individu ne peut exprimer ses idées et ses intérêts sans qu'un autre les éveille. Ainsi une idée est complétée par l'autre. Chaque personne étudie les opinions d'autrui. En même temps, nous développons nos propres pensées, nous trouvons de l'intérêt à faire répondre, à discuter, à juger, à poser des questions, à réagir nous-mêmes à des idées qui se sont éveillées en notre présence.

Il ne doit pas y avoir de discipline rigoureuse en classe. L'étudiant doit y avoir les mêmes droits que le professeur, mais il doit s'établir une concorde générale, un esprit de compréhension mutuelle sans phrases, sans ordres donnés. La classe doit former une famille spirituelle.

Les premières heures sont les plus difficiles. La première rencontre avec les étudiants fixe la marche de notre travail ; notre entrée en classe, notre premier contact avec les étudiants déterminent notre degré d'intimité.

Il n'est guère possible de prescrire d'avance le caractère de notre première entrée ; on ne peut savoir au préalable si le professeur, la première fois, doit être sérieux ou souriant, s'il doit tenir la tête levée ou baissée ; mais on peut dire que de toute façon, le professeur doit inaugurer son cours dans les dispositions les plus

(1) W. JAMES, *Causeries pédagogiques*, p. 44.

(2) PAUZAT, *La vie du langage*, p. 100.

(3) BOIRAC, *La psychologie inconnue*, p. 103.

bienveillantes, comme s'il allait au-devant de quelqu'un qui l'aime et qui l'attend avec impatience, mais à qui, par estime il ne désire pas exprimer sa joie par des gestes. Son entrain ne doit se manifester que dans la voix et le ton. A l'entrée en classe, le professeur doit exprimer la liberté et le sang-froid. Avant le commencement de la leçon, il est bon que le professeur se concentre quelques instants.

L'art d'établir le contact avec notre auditoire consiste à lui faire sentir d'emblée que nous nous trouvons entre hommes qui se connaissent depuis longtemps. Nous pouvons et devons nous adresser à chacun comme à un de nos plus proches parents. Plus nous sommes libres avec nos auditeurs, plus nous nous permettons de nous adresser familièrement à eux, et plus il nous est facile de tirer d'eux les mots qu'ils ont entendus une ou deux minutes auparavant.

L'élève doit s'habituer à penser que l'auditoire, avec le professeur en tête, se transforme d'une école en un groupe de camarades, et cette impression doit toujours s'approfondir. Plus cette idée s'enracine dans le cœur de l'auditeur, plus il se sentira lié à tout l'auditoire.

L'attention de l'étudiant à notre égard dépend de ce que nous sommes envers lui. Dans la mesure où nous respectons nos étudiants, ils nous respectent. Nous ne devons pas être sévères, nous ne devons pas ordonner, prêcher, être trop comiques ou trop sérieux ; mais nous devons savoir sourire, plaisanter, nous montrer graves ou impératifs au moment opportun, pour maintenir la discipline en même temps que la liberté.

Toujours notre regard doit exprimer notre bienveillance, afin que nous puissions tous nous comprendre sans parler.

Au cours de la leçon nous devons gagner l'intérêt général ; mais plus nous connaissons l'esprit de la classe, mieux nous savons ce qui manque aux étudiants, quels sont les sujets qui les intéressent ; et à mesure que nous y adaptons notre conversation, l'intérêt de la classe entière et de chacun en particulier grandit et s'affirme.

Tout l'auditoire dépend de nous. Toutes les questions sont posées par nous : c'est nous qui donnons une direction aux entretiens ; mais nos questions elles-mêmes dépendent des réponses de nos étudiants. Une idée doit suivre l'autre naturellement, sans effort. Et plus la conversation se développe, plus se développe aussi la liaison entre les questions et les réponses.

Si l'étudiant se détourne de nous ou s'il abandonne l'étude de la langue, c'est nous qui en portons la responsabilité. Nous avons la tâche d'influencer nos étudiants, de les faire croire à leurs progrès,

de leur faire parler la langue enseignée, de les faire penser en elle.

Notre devoir est de placer l'étudiant à un niveau plus élevé que celui auquel il se trouve en réalité.

Nous ne devons pas confondre l'étudiant et lui enlever la foi en lui-même ; mais au contraire, nous devons renforcer sa foi, son désir et son espérance.

Nous devons savoir d'avance que notre contact avec les étudiants ne doit exiger d'eux aucun effort. Nous devons sauvegarder la dignité de nos élèves, prendre en considération leurs paroles, retenir autant que possible dans notre mémoire les entretiens précédents avec chacun de nos auditeurs. Nous ne devons pas fatiguer nos auditeurs, les ennuyer, ni les faire trop penser. L'étude doit se faire sans aucun effort de leur part : car l'étude est utile quand elle est facile, quand elle est imprégnée de joie. L'étude est féconde lorsqu'elle est aisément compréhensible, lorsque l'étudiant peut s'y adonner sans peine.

A mesure qu'il devient plus facile à l'élève de comprendre la langue étudiée, à mesure qu'il réussit à exprimer son opinion et à répondre aux questions posées, grandit le lien entre nous et lui.

Le professeur doit savoir regarder et entendre, ainsi que se faire voir et se faire entendre de ses étudiants.

Il doit apprendre de ses élèves autant qu'il doit leur enseigner.

QUE DOIT ETRE LE PROFESSEUR

Au Congrès International des Professeurs de Langues Vivantes a été posée une question très importante :

« Combien y a-t-il de professeurs, même dans les pays les plus avancés, qui puissent se servir avec succès de la méthode directe ? Car en effet elle exige, non seulement une connaissance foncière de la langue étrangère, un parler sûr et courant, une bonne prononciation, mais aussi une assez grande force physique, de bons poumons surtout, des organes vocaux très sains, et ensuite, ce qui est plus important encore, une grande vivacité de tempérament et une ingéniosité dans le travail qui confine à peu près à l'art. Or, combien est-il de professeurs doués de la sorte (1) ? »

L'auteur de ces lignes aborde des questions qui devraient constamment nous occuper. Ce sont des problèmes qui doivent et peuvent être résolus.

Toutes les indications données par l'auteur sont exactes : mais l'étudiant ne doit pas souffrir dans ses études, s'il tombe sur un professeur qui ne répond pas à ces conditions. Même la question des poumons, de la santé, n'entrave pas ce problème ; ce sont des conditions physiques que le pédagogue doit apprendre à dominer, en exerçant son appareil vocal.

De nos erreurs nous tirons des leçons pour recréer les méthodes existantes et l'art d'enseigner.

Cet art et ces méthodes dépendent beaucoup de l'individu, de la manière dont il présente la langue.

L'art véritable ne demande pas d'effort. Mais il exige une préparation solide. Il a pour base l'art de respirer et celui de parler d'une manière naturelle. Il crée la liaison vivante entre l'auditeur et le professeur, de sorte que le contact s'établit facilement sans manuel.

(1) TRIVUNAC, p. 72 (Congrès International des Prof. de L. V.).

La langue ne doit pas être transmise à l'oreille de l'auditeur par des moyens artificiels : disque, chant, théâtre ; transmettre le mot exige un art naturel.

La question que l'auteur a posée :

« *Combien est-il de professeurs doués de la sorte ?* »

en entraîne une autre :

Chaque professeur a-t-il reçu l'éducation voulue et acquis l'expérience nécessaire avant de commencer à enseigner ? Chacun peut-il être professeur ?

L'institut qui prépare le professeur doit non pas le recréer, mais développer ses aptitudes innées.

La rue enseigne la méthode vivante du parler. Chaque individu se sert, sans y penser, de tout son corps, au moment où il veut expliquer un désir à son interlocuteur. Quand nous nous adressons à quelqu'un et que nous prononçons simplement le nom d'une rue, nous recevons, avant même que nous entendions les mots, une indication par le geste et la mimique ; nous voyons ainsi sans effort la direction à prendre.

Lorsque nous nous adressons à quelqu'un, celui-ci, instinctivement, forme tout entier un point d'interrogation. L'obligeance humaine nous apprend donc de quelle manière nous pouvons attirer l'attention de ceux à qui nous nous adressons. Cette obligeance ne nous force absolument pas à faire des gestes ou même des mines artificiels. Toutes les choses occasionnelles sont inattendues, spontanées, et nous ne pouvons préparer notre état d'âme pour tel ou tel cas, tel ou tel moment.

Seuls les artistes se préparent à leur récital, à leur tour de chant, et se servent du geste, de la mimique et de la voix par un effort non naturel, qui devient plutôt l'imagination d'un certain dialogue, d'un accent, d'une gesticulation : l'imitation de la nature.

La nature a mis en nous l'instinct qui dirige notre « moi » ; aux moments importants de notre vie, nous réagissons instinctivement, par une pensée immédiate. La plupart du temps les événements nous dirigent accidentellement.

L'enseignement des langues ne nous donne pas la possibilité d'être aussi libres que dans notre vie courante ; néanmoins, devant la classe, ne fût-ce que devant un seul auditeur, toutes nos habitudes doivent être celles que nous suivons instinctivement dans notre vie de tous les jours ; nous devons nous efforcer d'imiter tout ce qui se fait en réalité.

Mais, n'ayant pas le temps de nous préparer à faire tel et tel mouvement dans tel ou tel cas, nous devons nous orienter selon le

moment même et trouver le geste voulu, laryngo-buccal, manial, ou exécuté par tout notre corps.

Le professeur ne peut être une machine préparée à l'avance ; il ne peut s'assimiler à l'artiste qui connaît d'avance les nuances vocales, les mouvements des mains et des autres parties de son corps, qu'il doit exécuter en jouant tel ou tel rôle ; le professeur doit créer le rôle sur place, à l'improvisiste.

Le traité pédagogique et psychologique, même s'il approfondit la question, ne peut rendre le professeur capable d'imiter un geste ou de trouver la mimique appropriée.

La manière d'enseigner une langue et de la parler ne suffit pas. Tous ceux qui savent une certaine langue ne peuvent devenir professeurs. Même une connaissance solide de la langue enseignée, même une science pédagogique et psychologique profonde, ne donne pas encore le droit d'enseigner une langue étrangère.

Le livre présente aux professeurs des idées, le livre développe l'individu qui se destine à l'enseignement et lui montre les directions qu'il peut prendre ; le livre enrichit l'imagination du professeur. Mais il ne lui apprend pas à réaliser cette imagination. Il ne lui donne pas l'assurance voulue. Les questions qui touchent théoriquement à l'enseignement d'une langue, sont une chose, et la manière d'enseigner, de faire revivre notre idée devant l'auditeur par la pratique, en est une autre. Même ceux qui comprennent la théorie de l'apprentissage ne sont pas toujours capables de réaliser l'idée, de la mettre en pratique.

Les connaissances générales, les études pédagogiques, sociales, psychologiques, etc., que l'individu est obligé de faire pour pouvoir enseigner, n'en font pas un professeur avant qu'il ait acquis la pratique.

Seule peut y réussir l'habitude d'enseigner. Par la pratique, nous pouvons acquérir la notion particulière de la manière dont il faut s'adresser à l'adulte et diriger un auditoire ; par la pratique, nous apprenons ce qui occupe les auditeurs. Plus nous passerons de temps parmi des élèves adultes, mieux nous apprendrons à leur parler.

L'auditoire doit être le laboratoire et l'école pratique du professeur.

En face de l'auditoire nous devons être prêts ; et pour être prêts, nous devons avoir un développement universel. Nous devons dominer notre voix et notre geste, et savoir nous exprimer de telle sorte que notre mimique réponde toujours à tout, c'est-à-dire qu'elle soit naturelle. Nous devons avoir développé une vision nette, une bonne ouïe et une bonne mémoire.

Conclusion

Entre toutes les méthodes courantes et la nôtre, il y a une grande différence du point de vue de l'enseignement général. Le livre qui sert de guide unique au professeur et à l'élève est, dès le début, relégué à l'arrière-plan. Le livre vient après un certain temps aider l'élève et lui fournir des ressources pour développer l'étude et approfondir ses connaissances. Mais pour les débutants, le livre n'a point de valeur. Ce manuel, qu'il soit grammaire, recueil d'exercices, livre de lectures, etc., doit compléter un autre livre, qui correspondra mieux aux exigences de l'élève. Nous chercherons un fascicule classique (1) contenant une œuvre complète, et nous le renouvelerons fréquemment.

Nos débuts dans l'enseignement de la langue étrangère doivent être basés sur le réel, — ce réel qui ne se copie pas et qui ne peut être transmis par écrit. Ces leçons réalistes ne peuvent être point par point prévues d'avance.

Ce réalisme s'adapte à nos impressions spontanées, à celles de chaque auditeur et de l'auditoire tout entier. Il crée entre nous et notre auditoire une harmonie qui nous aide à nous exprimer et à nous faire comprendre dans la langue voulue.

La valeur du mot pris isolément est remplacée par l'ensemble de la phrase qui exprime une idée générale, une impression entière.

Notre méthode nous conduit de la vie au livre, et de la réalité même à la copie de la réalité.

L'étude de la grammaire, au lieu de donner des règles dès le début, découle de la pratique et suit une méthode graduelle, scientifique et expérimentale. L'élève apprend à composer et à décomposer toute la langue à l'aide de combinaisons et de généralisations de toutes sortes, à la place de règles abstraites.

La classe elle-même devient une salle d'études libres, un lieu de

(1) Récits tirés de VICTOR HUGO, de LÉON TOLSTOI, de MAXIME GORKI, de MAX NORDAU, de BRENER, de PERETZ, etc.

discussions, d'échange d'idées, et le groupe d'étudiants se transforme en communauté.

Toute systématisation habituelle, tout règlement, tel que : Aujourd'hui, leçon « a » ; demain, « b » ; aujourd'hui, règle « c » ; demain, « d », est remplacé par l'initiative libre. Même si nous suivons en classe une lecture, nous ne devons pas l'imposer ; si l'auditeur X... nous raconte un roman qu'il a lu, et Y... un film qu'il a vu, cela peut, au moment opportun, remplacer le livre donné, et les discussions qu'éveillent ces thèmes ne seront pas de moindre valeur que celles qui résultent de la lecture.

La tâche du professeur change. Il n'est plus simplement un individu qui connaît la langue enseignée et les règles de grammaire et qui force son élève à les suivre, à apprendre par cœur le vocabulaire donné par le manuel et à savoir traduire la leçon mot par mot : il devient l'ami, le camarade de son auditeur, l'âme de cette société qu'il dirige. Il doit savoir lui insuffler la vie et l'esprit, et l'orienter dans la direction qui convient.

Notre méthode exige du professeur une préparation pratique parce qu'elle lui impose une tâche qu'on ne peut remplir que grâce à l'expérience. Il doit être en même temps professeur, guide, interlocuteur, tout ce qu'exige de lui l'auditoire. Il doit savoir transmettre à ses élèves l'esprit de la langue, leur expliquer son histoire, leur faire connaître la vie du peuple qui la parle.

Le but de notre Méthode est d'obtenir du professeur qu'il comprenne ses élèves et réponde à toutes leurs exigences, en adaptant ses explications à leur compréhension et à leur développement général.

Grâce à tous ces moyens, l'élève, au lieu d'apprendre mécaniquement et péniblement une langue qu'il lui sera difficile d'employer dans la vie courante, s'imprégnera d'une façon vivante du langage parlé.

Vu le 15 Juin 1936.

*Le Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris :*

H. DELACROIX.

Vu et permis d'imprimer :

Le Recteur de l'Académie de Paris :
S. CHARLETY.

TRANSCRIPTION DES MOTS HEBRAIQUES

Esther	אסתר
Anah'nou O'lim Artzah	אנחנו עולים ארצה
B. g, d, k, p, th	ב, ג, ד, כ, פ, ת
Doréeh	דורש
Dargach	דרגש
Daghéeh h'azag	דגש חזק
Dan	דן
David	דוד
H	ה
Hak'oharah	הכשרה
Hadar Hakarmel	חדר הכרמל
Har Hakarmel	חר הכרמל
Hifi'l	הפעיל
Hithpaé'l	התפעל
Hachém	חשם
W; waw	ו; וו
H'ak'am	חכם
Haiffa	חיפה
Anna	חנה
Tibériade	טבריה
Tov, tovah, tovim, tovoth	טוב, טובה, טובים, טובות
Jacob	יעקב
Joseph	יוסף

Isaac	יצחק
Jérusalem	ירושלים
Jaffa	יפה
Iom-Kipour	יום כפור
Sous, sousah, sousim, sousoth	סוס, סוסה, סוסים, סוסות
Sapah	ספה
A'in	ע
I'vrith leo'lim	עברית לעולים
A'léh	עלה
I'vrith lek'ol ich	עברית לכל איש
O'lim	עולים
Paa'l	פעל
Pié'l	פעל
Par, parah, parim, paroth	פר, פרה, פרים, פרות
Patheh'	פתח
Qamatz	קמץ
Qir, qiri, qirk'a, qiro	קיר, קירי, קירק, קירו
Rafêh	רפה
Ruth	רות
Rachel	רחל
Rivka	רבקה
Roch Hachanah	ראש השנה
Chabath	שבת
Chalom ouvrak'ah	שלום וברכה
Chomér, chomerah, chomerim, chomeroth	שומר, שומרה, שומרים, שומרות
Chêli, chêlk'a, chélo	שלי, שלך, שלו
Simon	שמעון
Samuel	שמואל
Chalom	שלום
Sefath a'ménou	שפת עמנו
Thorah	תורה
Tel Aviv	תל אביב

Bibliographie

- ABRAMOWSKI (E.). — *Le Subconscient Normal*. Paris, Alcan, 1914, p. 442.
- ABRAND (H.). — *Lecture et Lectures*. Paris, 1932, p. 108.
- ACHILLE, DELMAS (F.) et BOLL (Marcel). — *La Personnalité Humaine*. Paris, Flammarion, 1925, p. 283.
- ALLEN (E.-L.) et CARDON (L.). — *La Vraie Méthode de Français aux Etrangers*. Paris, p. 120.
- ALLENGRY (F.). — *Psychologie et Education*. Paris, Librairie d'Education Nationale, pp. xii-368.
- AMIEUX (A.). — *L'Enseignement des Leçons de Choses*. Paris, Alcan, 1914, p. 442.
- BAUCHE (Henri). — *Le Langage Populaire*. Paris, Payot, 1928, p. 256.
- BAUMANN (Friedrich). — *Sprachpsychologie und Sprachunterricht*. Halle A. D. S., Niemeyer, 1905, p. 141.
- BAZAILLAS (Albert). — *La Musique et l'Inconscience*. Introduction à la psychologie de l'inconscient. Paris, Alcan, 1908, pp. vi-320.
- BIEROLIET (J.-J. van). — *Eléments de Psychologie Humaine*. Paris, Alcan, 1895, p. 317.
- BINET (Alfred). — *La Suggestibilité*. Paris, Reinwald, 1900, p. 391.
- BLONDEL (Dr Charles). — *Introduction à la Psychologie Collective*. Paris, Colin, 1928, p. 210.
- BOIRAC (E.). — *La Psychologie Inconnue*. Paris, Alcan, 1908, p. 346.
- BOSSERT (A.) et BECK (Th.). — *Les Mots Allemands Groupés d'après les Sens*. 18^e édition, Paris, Hachette, 1911, pp. viii-162.
- BOUCHET (Henri). — *L'individualisation de l'Enseignement*. Préface de A. Ferrière. Paris, Alcan, 1931, pp. xi-552.
- BERLITZ. — *Méthode*, partie russe. 27^e éd., Paris, The Berlitz School, 1932, p. 182.
- BERGGRIN (M.). — *Grammaire Hébraïque*. Tel-Aviv, Dvir, 1923, pp. viii-176.

- BURSZTYN (J.). — *Vollstaendige Gram. der Alt — u. — Neuhebraeischen Sprache*. Wien, Gerald, 1929, pp. x-334.
- BORNECQUE (Henri) et LEGRAS (Gustave). — *La Classe en Latin*. 20 grayures. Paris, Delagrave, 1935, p. 64.
- BORNSTEIN (D.). — *Einfuerung in das Hebraeisch der Gegenwart*. Berlin, Juedische Rundschau, 1927, pp. v-292.
- BALLY (Charles). — *Le Langage et la Vie*. Paris, Payot, 1926, p. 236.
- BOUCHOR (Maurice). — *Les Lectures Populaires*. Paris, Hachette, 1909, p. 150.
- BOUCLY (E.). — *Israël, Auteur Classique*. Cahiers Juifs, n° 10. Alexandrie-Paris, pp. 34-39.
- *Le Style Oral Palestinien et sa Présentation Typographique*. Cahiers Juifs, n° 8, pp. 187-188.
- *Le Style Oral chez les Rabbis d'Israël*. Cahiers Juifs, n° 7. pp. 62-66.
- BOURDON (B.). — *L'Intelligence*. Paris, Alcan, 1926, p. 388.
- *L'Expression des Emotions et des Tendances dans le Langage*. Paris, Alcan, 1892, p. 374.
- BOURJADE (Jean). — *Essai d'Interprétation Psycho-pédagogique des Formes Infantines de l'Explication Causale chez quelques Ecoliers*. Paris, Alcan, 1927, p. 165.
- BRUNOT (Ferdinand). — *La Pensée et la Langue*. Paris, Masson, 1922, pp. xxxii-954.
- BRUNSHWIG (Léon). — *De la connaissance de soi*. Paris, Alcan, 1931, pp. xi-196.
- BUDDE (Gerhard). — *Der Kampf und die Fremdsprachliche Methodik*. Hannover und Leipzig, 1908, p. 120.
- BUSWELL (G.-T.). — *A Laboratory Study of the Reading of Modern Foreign Languages*. New-York, Macmillan, 1927, pp. xii-100.
- BUYSSENS (T.). — *Langage et Pensée*. Anvers, 1928, p. 243.
- CELLÉRIER (L.). — *L'analyse et la Critique des Livres*. Articles de revues, etc. Paris, Alcan, 1916, p. 102.
- CARPENTIER-FIALIP (P. et M.). — *L'anglais Vivant*. Classe de sixième. Paris, Hachette, 1931, p. 250.
- CAPELLANUS (G.). — *Sprechen Sie Lateinisch?* Berlin, Dumonler, 1929, pp. viii-131.
- CROUZET (P.). — *Méthode Latine*. 25^e éd., Paris, Didier, 1934, pp. xiv-421.
- COHN (E.). — *Ivrit Le'olim*. Berlin, Scholem, 1933, p. 78.
- II^e Congrès International des Professeurs de Langues Vivantes. Paris, Presses Universitaires, 1931, p. 234.

- CAMERLYNCK-GUERNIER (M.) et CAMERLYNCK (G.-N.). — *English Spoken*. Paris, Didier, 1930, p. 179.
- CHAVIGNY (D^r Paul). — *L'Esprit de Contradiction, ses manifestations individuelles et collectives*. Paris, Rivière, 1927, p. 160.
- CHARRIER (Charles). — *Comment on développe un Sujet Pédagogique*. 5^e éd. Paris, Nathan, 1931, pp. vi-296.
- CHEVALIER (M.). — *La Sociabilité. L'enseignement des Langues Étrangères*. Paris, Guillaumin, 1876, p. 20.
- CHERIFEL-GRAVE (M.-E.). — *Les Langues Vivantes et l'Enseignement Professionnel*. Paris, 1863, p. 24.
- CHABERT et LABERNADIE. — *Les Vices de Prononciation et leur Correction*. Préface du D^r Lubet-Barbon. Paris, Steinheil, 1916, pp. xii-164.
- Cinquième Congrès International d'Education Morale. Volume I. Paris, Alcan, 1930, p. 355.
- COLEMAN (A.). — *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*. New-York, Macmillan, 1929, pp. xx-299.
- COMENII (J.-A.) — *Janua Linguarum Reserata Aurea*. Amsterdami. Apud Janssonium, Anno M. DC. XLII, pp. 259-131.
- Congrès International, Société des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Publique. Paris, Paulin, 1909, p. 847.
- COCHIN (Denys). — *Pour l'Enseignement Libre*. Paris, Plon, MCM. XXVII, pp. v-284.
- COLLET (Charles). — *Le Mystère du Langage. Les sons primitifs et leurs évolutions*. Paris, Maisonneuve, 1926, p. 102.
- CREAGH KITTON (F.). — *Theory and Practice of Language Teaching*. Oxford University Press, 1918, pp. xiv-189.
- DELACROIX (Henri). — *Le Langage et la Pensée*. Paris, Alcan, 1924, p. 602.
- DUMAINE (Ch.). — *Le Latin en 15 leçons*. 3^e éd., Paris, Tralin, 1931, p. 360.
- DEBEAUVAIS (L.). — *Cours de Langue Latine*. Paris, Bélin, 1934, pp. ix-314.
- DAUZAT (Albert). — *La Vie du Langage*. Paris, Colin, 1910, p. 312.
- DENNERY (M.). — *Cours de Langue Française*. Livre II, 10^e éd. Paris, Ecole Spéciale des Travaux Publics, 1918, p. 268.
- DARMSTETER (Arsène). — *La Vie des Mots*. 3^e éd., Paris, Delagrave, 1889, pp. xii-212.
- DEYDIER (J.), JOLIVET et GUYOT (M.). — *Je parle Français. Méthode directe à l'usage des étrangers*. Paris, 1921, p. 232.
- DONADY (J.). — *L'humanitarisme et les Langues Modernes* (Extrait

- des Langues Modernes de mai-juin 1917). Cahors, 1917.
p. 19.
- DUPRAT (G.-L.). — *Responsabilité Personnelle et d'Education*. Paris, Alcan, 1921, pp. xvi-168.
- DURKHEIM (E.). — *L'Education Morale*. Avertissement de Paul Fauconnet. Paris, Alcan, 1925, p. iii-326.
- DURKHEIM (E.). — *Education et Sociologie*. Introduction de Paul Fauconnet. Paris, Alcan, 1922, p. 158.
- DEVOLVÉ (J.). — *La Technique Educative*. Paris, Alcan, 1922, p. 319.
- DELVAILLE (J.). — *La Vie Sociale et l'Education*. Paris, Alcan, 1907, pp. viii-199.
- DEWEY (John). — *Comment nous pensons* (Traduit de l'anglais par le Dr Decroly). Paris, Flammarion, 1925, p. 284.
- DÉNEGOT (M.). — *English Grammar for Beginners*. Haïffa, Warhaftig's Press, 1930, pp. viii-88.
- Entretiens de Juilly, H. Méthode d'Education*. Paris, J. de Gicard, 1930, p. 346.
- L'Education populaire des adultes en Angleterre*, notices sur les principales institutions par des membres de leurs comités, avec une préface de M. F. Buisson. Paris, Hachette, 1896, pp. xxxv-300.
- De l'éducation publique*. Amsterdam, M. DCC. LXXX, pp. xx-235.
- FERNANDEZ (Roman). — *De la Personnalité*. Sans Pareil, MCM. XXVIII, p. 150.
- Foreign Language, in Modern Schools*. London, Printed and published by H. M. Stationery office, 1930, p. 38.
- FRIEDEL (V.-H.). — *La Pédagogie dans les Pays Etrangers*. Paris, Roustan, 1910, p. 330.
- FRANCE (Jeanne). — *La Leçon par le fait*. Nancy, 1914, p. 105.
- GOLDSCHMIDT (Thora). — *Méthode Intuitive et Directe des Langues Etrangères. Français par intuition et images*. 2^e éd., Société Glucksmann, Riga, 1920, p. 78.
- GRAMMONT (Maurice). — *Traité de Phonétique*. Paris, Delagrave, 1933, pp. xiii-480.
- GOUIN (F.). — *L'art d'Enseigner et d'Etudier les Langues*. 6^e éd., Paris, Fischbacher 1935, pp. x-405.
- GONDAL (J.-L.). — *Parlons ainsi de la Voix et du Geste*. Paris, 1932, pp. xix-546.
- GARNIER (O.-M.). — *Le Double Front de l'Enseignement des Langues Vivantes*. Cahors, Coulelant, 1930, p. 6.
- GOBERT (Gustave). — *Dans un Pays Bilingue : sur la Méthode de*

l'Enseignement des Langues Vivantes en Belgique. Bruxelles, 1913, p. 32.

GARDINER et MENZERATH (P^r D^r Paul). — *Gardiners Methode der Deutschen Sprache*. Paris, 1932, pp. XII-387.

GROSSELIN (Aug.). — *Méthode Phonominique*. Paris, Belin, p. 88.

GUILLAUME (G.). — *Temps et Verbe*. Paris, 1929, p. 133.

GENESIUS (D^r Wilhelm). — *Hebraeische Grammatik*, 16^e éd. I. p. Leipzig, Renger, 1851, pp. XVI-315.

— *Hebraeisches Lesebuch*, 8^e éd., pp. XVI-190.

GUÉCHOT (M.). — *Par l'effort tiré de lecture courante*. 5^e éd., Paris, Hachette, 1920, p. 293.

GOUJON (Henri). — *L'Expression du Rythme Mental dans la Mélodie et dans la Parole*. Paris, Paulin, 1907, p. 315.

HENRICH (G.-A.). — *L'Enseignement des Langues Vivantes en France*. Paris, 1871, p. 15.

HÖFFDING (Harold). — *La Pensée Humaine* (Traduit par J. de Cousange). Avant-propos de M. E. Boutroux, Paris, Alcan, 1911, pp. x-396.

JAMES (Jones H.). — *La Préparation Professionnelle de Professeurs Français de Langues Etrangères*. Paris, Studio, 1934, p. 152.

JAMES (W.). — *La théorie de l'Emotion*. Précédé d'une introduction par le D^r G. Dumas (traduit de l'anglais). 2^e éd., Paris, Alcan, 1906, p. 168.

JAMES (W.). — *Causeries pédagogiques* (traduit de l'anglais par L. S. Pidout), avec une préface de M. J. Payot. Paris, 1926, pp. XII-159.

JÉRUSALEM (Prof. D^r Wilhelm). — *Der Bildungswert des Altsprachlichen Unterrichtes und Forderungen der Gegenwart*. Wien, Hölden, 1903, p. 35.

JULLIOT (Ch.). — *L'Education et la Mémoire*. Paris, Flammarion, 1919, p. 223.

JOUSSE (Marcel). — *Etudes de Psychologie Linguistique*. Archives de Philosophie. Volume II. Cahier IV. Paris, MCM.XXV pp. 1-240 (435-674).

— *Henri Brémond et la Psychologie de la Lecture*. Revue de Cours et Conférences, 1-15 décembre 1933. Paris, Boivin, pp. 22-35.

— *Méthodologie de la Psychologie du Geste*. Revue de Cours et Conférences II, 15 mai 1931. Paris, Boivin, pp. 201-218.

KIRKMANN (F.-B.). — *The Teaching of Foreign Languages*. London, 1909, XII-112.

KANT (E.). — *Traité de Pédagogie*, traduit par J. Bornis, avec une

- préface des Sommaires Analytiques et un lexique par Raymond Thanin. Paris, Alcan, 1921, p. 132.
- KUIFF (Ch.) — *Le Principe et la Méthode de l'Enseignement Scolaire des Langues Vivantes*. 1^{re} partie. Paris, Fischbacher, 1886, p. 133.
- *La Méthode de Langues Vivantes Parlées*, Paris, Société d'éditions scientifiques, 1898, pp. xv-366.
- KALEKO (D^r S.). — *Hebraeisch Fuer Jedermann*. 2^e édit. Berlin, Juedische Rundschau, 1935, pp. 88-12.
- KLAHR (D^r Kurt). — *Der Horazunterricht*, in « *Neue Wege zur Antike* », (V). Leipzig, Berlin, Teubner, p. 63.
- KÖHLER (Wolfgang). — *Psychologische Probleme*. Berlin, Springes, 1933, pp. VII-252.
- LECOQ (J.). — *L'Enseignement Vivant des Langues Vivantes*. Paris, E. Carnély, 1903, p. 113.
- LÉVY (B.). — *De l'Enseignement des Langues Vivantes en France*. Paris, 1865, p. 44.
- LOGEMAN (H.) — *L'Enseignement des Langues Modernes*. Paris, Gand, 1902, p. 32.
- *Les Langues Modernes*, octobre 1933, pp. 467-477. Question des Disques.
- LOCKE (John). — *Some Thoughts Concerning Education with Introduction and notes by the Rev. Canon Daniel*. New Edition, London, National Society's Depository, p. 364.
- LISCO (Edward). — *Vom Arbeitsunterricht in den Alten Sprachen*, in « *Neue Wege zur Antike* » (I), II Auflage, Leipzig, Teubner, Berlin, pp. 1-19.
- LE BON (G.) — *Psychologie de l'Education*. 13^e édit. Paris, Flammarion, 1911, p. 354.
- LE BON (Gustave). — *Psychologie des Foules*, 38^e édit. Paris, Alcan, 1930, pp. II-187.
- LERCH (E.). — *Franzoesische Sprachlehre*. Leipzig, 1927, pp. VIII-210.
- LEVINSON (A.). — *The Hebrew Movement in the Diaspora*. Warsaw, Brith Ivrit Olamith, London, 1935, pp. XIV-433.
- LABERTHONNIÈRE (L.). — *Théorie de l'Education*. 8^e édit. Paris, 1923, p. 119.
- LE ROY (E.). — *Les Origines Humaines et l'Evolution de l'Intelligence*. Paris, Boivin, pp. VII-375.
- *Méthode pour l'Etude des Langues Vivantes*. Anglais, 1 livre. Paris, Ecoles Internationales (Disque), p. 251.
- MARCEL (Claude). — *La Raison contre la Routine dans l'Enseignement des Langues*. Paris, 1873, p. 74.

- MARCEL (C.). — *Premiers Principes d'Education à l'Etude des Langues*. Paris, 1855, pp. xvi-455.
- MARCHAND (L.). — *Le Premier Livre Français*. Paris, Rodstein, 1922, pp. v-107.
- *L'Enseignement Scientifique des Langues Vivantes*. Rôle du phonographe. Cahors, p. 19.
- *La Méthode Intuitive illustrée pour l'Enseignement des Langues Vivantes* : Die Familie Mueller, II^e livre. Paris, Larousse, pp. vi-139.
- *Le Premier Livre Français*. Paris, 1933, pp. xi-218.
- MARKS (Eleanor). — *L'Enseignement des Langues*, d'après le Chelveland Plan (Méthode Sauzé). Montpellier, 1933, p. 88.
- MAROUZEAU (J.), LE LATIN. — *Dix causeries*, Paris, Didier, 1923, p. 278.
- *La Linguistique et l'Enseignement du Latin*, 2^e édit. Paris, Les Belles Lettres, 1929, p. 32.
- MENAHM NAOR. — *Cours Pratique de Langue Hébraïque*. Jérusalem, Divan, 1935, pp. x-96-112.
- *Corrigé des Traductions*, p. 8.
- MAC (MURRY), RUTH (Emily), MUELLER (Max), ALEXANDER (Thomas), *Modern Foreign Languages in France and Germany*. The training of teachers and Methods of Instruction. New-York, Columbia University, 1930, pp. viii-516.
- MURÉT (G.). — *La Valeur Educative des Langues Vivantes*, Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes, 1930, pp. 102-107.
- MESSIRE (Louis), CORADEUC DE LA CHOLOTAIS (René de). — *Essai^e d'Education Nationale ou Plan d'Etude pour la Jeunesse*. MDCC. LXIII, pp. II-152.
- MILLE (Pierre). — *Le Bel Art d'apprendre*. Paris, Hachette, MCMT. XIV, p. 158. —
- MENDOUSSE (P.). — *Du Dressage à l'Education*. Paris, Alcan, 1909, pp. III-195.
- MARIE (D^r Auguste-Armand). — *La Psychologie Collective*. Paris, Masson, p. 168.
- MILLOT (A.). — *Psychologie, Education*. Paris, Vrin, 1931, p. 260.
- MC DONGALL (W.). — *The group mind*. Cambridge, at the University Press, 1920, pp. xvi-304.
- NOVION (F.). — *Méthode Logique pour l'Enseignement des Langues Vivantes*. Partie française. 1 livre. Croydon, pp. x-116.
- NYSSENS (Paul). — *Comment lire et étudier avec le plus de profit*. 10^e édit. Bruxelles. Libr. Culture Humaine, p. 139.

- PIGIER. — *Méthode Pigier, Eléments de la Grammaire Allemande*. Paris, p. 118.
- PURIN (C.-M.). — *The Training of Teachers of the Modern Foreign Languages*. New-York Macmillan, 1929, pp. XII-112.
- PLUCHE (M.). — *La Mécanique des Langues et l'Art de les enseigner*. Paris, M.DCCCLI (1751), pp. XXIV-340.
- PITOLLET (C.). — *La Langue Etrangère, « Telle qu'on la parle »*. Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes, 1931, pp. 255-260.
- PAYOT (J.). — *Le Travail Intellectuel et la Volonté*. Paris, Alcan, 1930, pp. XV-272.
- PAPE, CARPENTIER (M.). — *Enseignement Pratique dans les salles d'asiles ou premières leçons à donner aux petits enfants*. 8^e édit. Paris, Hachette, 1885, p. 328, 10 planches.
- PIERON (H.). — *L'Evolution de la Mémoire*. Paris, Flammarion, 1929, p. 360.
- PINLOCHE (A.). — *La Nouvelle Pédagogie des Langues Vivantes*, 2^e édit. Paris, Didier, 1927, p. 86.
- PEILLAULE (E.). — *Les Images*. Paris, Rivière, 1910, p. 513.
- POPP (Walter). — *Die Methode des Fremdsprachlichen Unterrichts*. Leipzig — Berlin, Teubner, 1932, pp. XII-200.
- PIERON (H.). — *Psychologie Expérimentale*, 2^e édit. Paris, Colin, 1930, p. 220.
- PALANTE (G.). — *La Sensibilité Individualiste*. Paris, Alcan, 1909, p. 140.
- Psychologie du Langage*, par H. Delacroix, E. Casirer, L. Jordan etc. Paris, Alcan, 1933, p. 498.
- PAYOT (Charles). — *Le Latin par la Joie* :
 Décembre 1927, 2^e cahier, pp. 21-40.
 1^{er} cahier 1930. Réimpression, pp. 1-20.
 19^e — — — Janvier, pp. 365-388.
 20^e — — — Mars, pp. 389-412.
 21^e — — — Avril, pp. 413-440.
 22^e — — — Juin, pp. 441-472.
 23^e — — — Juillet, pp. 473-504.
- PAULHAN. — *La Double Fonction du Langage*. Paris, Alcan, 1929, pp. 174.
- REZNIKOV (J.). — *Hebraeisch in 45 Studen*. Breslau, 1933, p. 90.
- ROSENZWEIG (A.) et ASCHMANN (A.). — *A'leh*, 2^e édit. Tel-Aviv, Yavne, 1935, p. 96.
- RATH (Moses). — *Sefath A'ménou*, 1 p., 4^e édit. Wien, 1919, pp. 176-174.

- *Schluessel*, 4^e édit. p. 20.
- REYNAX. — *L'Attention*, Paris, Spes, 1930, pp. vi-69.
- ROSSIGNON (G.). — *L'Education Individuelle*. Paris, 1909, p. 151.
- SPENCER (H.). — *L'Education Intellectuelle Morale et Physique*. Traduit de l'anglais, 2^e édit. Paris, 1879, pp. vi-304.
- SCHWEITZER (Ch.) et SIMMONOT (E.). — *Méthode Directe*, Paris, Colin, 1920, p. xv-270.
- SRATTON (G.-M.). — *Experimental Psychology and its Bearing upon Culture*. N. J. Macmillan, 1903, pp. vi-331.
- SIGWALT. — *De l'Enseignement des Langues Vivantes*, 11^e édit. Paris. Hachette, 1913, pp. xii-300.
- SCHAEFFER (S.). — *Limdou l'vrith*, 2 p., Varsovie.
- *l'vrith Leo'lim*. Varsovie, 1935, p. 90.
- *Daber l'vrith*, 1935.
- SOLLIER (D^r Paul). — *Le Doute*. Paris, Alcan, 1909, p. 457.
- SIKORSKY (prof. J.-A.). — *La Psychologie Générale et la Physionomie* (en russe) Kiev, 1904, p. 475.
- TRENCH (R.-Ch.). — *On the Study of Words*. 10^e édit. London, 1861 p. 256.
- TOLSTOÏ (L.). — *L'Ecole de Iasnaïa Poliana*. Première traduction française de B. Tseytline et E. Jaubert, préface par E. Bergerat, Paris, Savine, 1888, pp. xv-332.
- TOUZARD (J.). — *Grammaire Hébraïque*. 7^e édit. Paris, Gabalda, 1932, pp. xviii-410-40.
- TEVIOV. — *Thorath Haniqud*. Wilno, 1928, p. 64.
- VINER (Levi). — *Anou O'lim Artsah*. Varsovie, 1934, p. 44.
- VENTURA (L.). — *Méthode Pratique d'Hébreu*. 1 p., 1928, p. 140.
- *L'Hébreu par la Joie*. Bagnole (Seine).
- VENDRYÉS. — *La Mort des Langues*. Paris, Boivin, 1934, p. 15.
- VIZN (M.). — *Thorath Halaschon*. Tel-Aviv. Menorah, 1933, p. 208.
- VESLOT (H.). — *L'Etude des Langues par la Méthode Directe*. Leçons préliminaires d'anglais à l'usage des débutants, adultes. Paris, Larousse, p. 111.
- VERNOLS (L. F.). — *L'Initiation Pratique et Rationnelle au Français parlé*, 2^e édit. Besançon, 1923, pp. cxxv-108.
- VILLEMEN (Emile). — *Méthode Naturelle de Prononciation et de Phonétique Pratique à l'Usage des Etrangers*. 5^e édit. Paris, Larousse, p. 189.
- VALETTE (Marc de). — *La Méthode Directe pour l'Enseignement des Langues Vivantes*. Premier livre. Paris, pp. vi-104.
- Deuxième livre. Paris, pp. 8-105.

- WHITNEY (W.-O.). — *La Vie du Langage*. 3^e édit.. Paris, 1880, p. VII-262.
- WEILL (L.). — *Leçons de Français à l'Usage des Etrangers*. Tome 1. (disque), Paris, Delagrave, 1918, p. 101.
- WILD (C.). — *Die Kunst die Deutsche Sprache schnell zu erlernen*. Wien, Pest, Leipzig, Hartleben, p. 176.
- WALTER (D^r M.). — *Die Reform des Neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität*. Zweite vermehrte Auflage mit Anhang von D^r Wilhelm Vietor, Marburg in Hessen, 1912, p. x-26.
- WEST (M.). — *Language in Education*, With a preface by J. J. Findlay. London, Toronto and New-York, Longmans Green, pp. v-179.
- WILBOIS (J.). — *Les Nouvelles Méthodes d'Education*. Paris, Alcan, 1914, p. 179.
- WECKER (Otto). — *Der Sprachunterricht auf Sexta nach dem Grundsatz Konzentration in « Neue Wege zur Antike » (1)*. Zweite Auflage, Leipzig, Teubner, Berlin, p. 21-48.
- *Das Uebersetzen als Mittel deutscher Stilbildung*, in « *Neue Wege zur Antike* » (I. Zweite Auflage, Leipzig, Berlin, Teubner, pp. 49-71.
- ZEICHNER (D^r F.). — *Vom Wesen und Wert des Lateinischen Arbeitsunterrichts auf der Unterstufe in « Neue Wege zur Antike » (VII)*, Leipzig und Berlin, Teubner, 1929, p. 38.
- ZABOROWSKI. — *L'Origine du Langage*. Paris, Baillière, 1879, p. 192.
-

TABLE DES MATIÈRES

Préface	5
Introduction	7
La méthode vivante	60
Les dialogues et leur contenu	70
L'écriture et la lecture	106
La grammaire dans l'écriture et dans la lecture	114
Le mot et sa signification	123
Méthode générale d'enseignement	128
L'adulte et notre contact avec lui	136
Qui doit être le professeur ?	144
Conclusion	147
Transcription des mots hébraïques	149
Bibliographie	151
